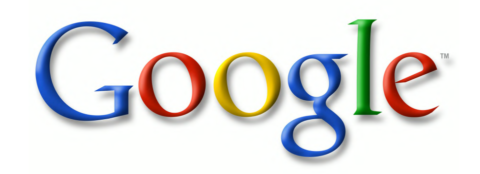





SIGILLUM ACADEMIAE HARVARDIANAE IN NOV ANG
CHRISTO ET ECCLESIAE
VE RI TAS



PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PEDAGOGIQUE
ET
BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE
TOME XXV
Juillet-Décembre 1894.



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

1894

REVUE
PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXV.

Juillet-Décembre 1894.

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME ~~VINGT-QUATRIÈME~~ 25

N° 7. — Juillet 1894

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXV. N° 7. 15 Juillet 1894.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LE PRÉSIDENT CARNOT

Vingt jours se sont écoulés déjà depuis celui où la France apprit avec stupeur la nouvelle du crime sauvage de Lyon. Les républicains ont rendu un éclatant hommage à la noble victime tombée sous le poignard d'un insensé; ils ont porté au Panthéon les restes du président Carnot: celui dont l'effort généreux fut tout entier consacré à la réalisation de cet idéal, la concorde de tous dans la République, repose aujourd'hui à côté de son grand-père, l'organisateur des victoires révolutionnaires, à côté de Victor Hugo, le chantre inspiré de la fraternité humaine.

Il y a cinq ans, lors des fêtes du Centenaire de la Révolution, M. Sadi Carnot prononçait à Versailles, le 5 mai 1889, un discours que nous avons reproduit en son temps. Aujourd'hui, devant cette tombe à peine fermée, il y a un douloureux intérêt à rappeler quelques-unes des paroles par lesquelles le Président de la République, rendant hommage à la génération qui a créé la France nouvelle, saluait dans l'avenir une ère de paix et d'union.

« Ainsi se résument, disait-il, les principes de 89, épars dans les Cahiers et coordonnés dans la Déclaration des droits de l'homme. Tâche grandiose devant laquelle nos pères n'ont pas reculé et qu'ils ont su accomplir avec une admirable persévérance, sans se laisser ébranler par les plus redoutables obstacles.

» Condamnée à soutenir contre l'ancien monde une lutte gigantesque, la France a traversé des temps douloureux, où tous les partis ont successivement cédé à des entraînements à jamais regrettables. Mais elle n'a pas dévié de la voie qui, dès la première heure, lui fut tracée par les hommes de 89 : Constituante, Législative, Convention, autant d'étapes, autant de relais sur la route du progrès; constitutionnels, girondins, montagnards, tous architectes

du même édifice qui s'est achevé à travers les régimes successifs et qui abrite aujourd'hui tous les Français, sans distinction d'opinion et de parti.

» Du même cœur, avec la même reconnaissance, nous devons tous nous retourner vers ceux qui, il y a cent ans, ont gravé dans les institutions de notre pays l'égalité des citoyens devant la loi, et des enfants devant l'héritage, l'abolition des privilèges et le droit pour tous les Français d'accéder aux emplois publics et aux grades de l'armée, la liberté du travail, l'équitable répartition de l'impôt annuellement consenti, l'indépendance de la pensée, la liberté des opinions religieuses et la souveraineté de la nation, d'où émane toute autorité légitime. »

Et l'orateur terminait par un éloquent appel à l'union de tous dans un esprit de fraternité républicaine :

« Ce que nous sommes, nous le devons à ceux que nous venons glorifier aujourd'hui. Ils nous ont laissé d'admirables exemples dont nous devons savoir nous inspirer. Soyons prêts à parfaire leur œuvre. Sachons retrouver les élans généreux de cette grande époque, nous élever au-dessus des mesquines passions, des querelles de partis, des divisions d'écoles.

» Sous l'égide de la République, qui est le droit constitutionnel, cherchons dans l'esprit d'apaisement, de tolérance mutuelle, de concorde, cette force irrésistible des peuples unis.

» Le siècle glorieux que nous célébrons dans cette pieuse et grandiose cérémonie doit être couronné par la réconciliation de tous les Français dans la commune passion du bien public au nom de la liberté, au nom de la patrie. »

Ces belles paroles méritent de n'être pas oubliées : expression sincère des sentiments du grand citoyen que la France a perdu, elles nous rendent les traits généraux de l'image qu'il nous plaît de conserver de lui.

Un des côtés caractéristiques de cette figure si cordiale et si bienveillante n'y est pas assez indiqué, toutefois, et celui-là doit être spécialement mis en relief. C'est ce qu'a fait en un sentiment attendri M. Charles Dupuy, président du Conseil, dans le discours qu'il a prononcé au Panthéon le jour des funérailles.

« Il avait — a-t-il dit en retraçant le portrait de M. Carnot — l'âme ouverte aux questions les plus pressantes de ce temps. Il

avait une particulière sollicitude pour les humbles et les faibles, pour les laborieux et les souffrants. Il avait hérité quelque chose de cette disposition humanitaire si touchante de la République de 1848, dont son père, saint-simonien plutôt corrigé que repenti, fut l'un des ministres les plus utiles. Le nombre des œuvres d'assistance et de prévoyance sociales ou de bienfaisance individuelle auxquelles il donnait son concours est considérable. On le connaissait, et c'est peut-être la notoriété qui lui parut toujours le plus enviable, dans tous les milieux où l'on peine, où l'on travaille, où l'on souffre. De là cette popularité qui chaque jour gagnait en étendue et en profondeur, popularité que seule la bonté fait naître, et que seule la bonté maintient. De là ces démonstrations de chagrin et d'affection dont le spectacle se déploie depuis huit jours en ces longues théories de visiteurs de tout rang et de toute condition, ouvriers, employés, hommes, femmes, jeunes et vieux, amis inconnus, se succédant par milliers au palais de l'Élysée, le cœur plein de regrets et les yeux pleins de larmes. »

La fin tragique du président Carnot a profondément ému la France et le monde entier. Il a pu sembler un moment qu'un effrayant abîme s'entr'ouvrait, où pouvait disparaître non seulement la République, mais la civilisation moderne. Le président du Sénat, M. Challemel-Lacour, a trouvé d'éloquentes paroles pour recommander à tous le calme — ce calme d'âme, « qui conserve au jugement sa lucidité et à la volonté son équilibre », dont M. Carnot avait lui-même toujours donné l'exemple :

« Que ce calme nous soutienne dans l'heure grave que nous traversons ! Il semble que la destinée, en plaçant sur notre route des criminels d'une espèce inconnue et en livrant à l'un d'eux une victime d'un si grand prix, nous sollicite elle-même de réfléchir plus sérieusement que jamais sur l'énigme qu'elle nous donne à expliquer lettre à lettre.

» En attendant que nous en découvrions le mot, si nous ne sommes pas condamnés à l'ignorer toujours, nous n'avons rien de mieux à faire que de suivre, dans ce temps si rempli de questions si obscures, la plus sûre de toutes les lumières, celle qui reluit de toutes parts dans la vie du président Carnot : l'amour profond de la patrie, le culte inflexible de la loi. »

La Rédaction.

LA LECTURE EN CLASSE, A L'ÉTUDE,

ET DANS LA FAMILLE

« *La Lecture en classe, à l'étude et dans la famille* », tel est le titre d'une publication qui compte six mois d'existence et sur laquelle nous voudrions appeler l'attention. Mais ce titre heureusement trouvé est en même temps tout un programme, tout un chapitre de la question toujours ouverte des « réformes ». Avant de parler du journal, expliquons à quel mouvement d'idées il doit sa naissance, montrons comme il s'y rattache et rendons-nous compte du besoin généralement ressenti auquel ce modeste périodique essaie de répondre.

I

A maintes reprises depuis douze ou quinze ans le Ministère a témoigné sa persévérante intention de faire de la lecture un des exercices fondamentaux de l'instruction et de l'éducation dans les écoles normales.

La *Revue pédagogique*, dans son numéro de novembre 1890, à propos du renouvellement de la liste triennale des auteurs pour le brevet supérieur, avait donné *in extenso* la circulaire ministérielle qui, à la date du 16 octobre précédent, venait d'adresser à ce sujet de nouvelles et pressantes recommandations aux recteurs.

Les prescriptions en étaient impératives, et nous les résumions à cette place même dans la liste suivante d'applications pratiques :

« Six recommandations relatives aux écoles normales, et une concernant les commissions d'examen :

» Il y aura dans chaque école :

» 1° Un temps marqué et une étude par semaine réservés à la lecture ;

» 2° Des directions à donner par les maîtres et un contrôle à exercer;

» 3° Un plan d'études méthodiques pour cette matière comme pour toutes les autres, sous forme de répartitions graduées de lectures sur les trois annnées ;

» 4° Des lectures suivies de nos grands historiens servant à animer l'enseignement de l'histoire, faisant reléguer au second plan les précis même excellents et profitant tout ensemble à la double éducation historique et littéraire;

» 5° Un carnet de lectures pour chaque élève, conservant la trace ce genre de travail jusqu'ici laissé aux hasards de l'inspiration de l'élève ou des conseils du maître;

» 6° Une bibliothèque des élèves contenant avant tout les classiques et en outre un bon choix de lectures récréatives. (Ce n'est là qu'un détail d'organisation intérieure et presque d'aménagement; mais, si nous ne nous trompons, il existe encore un certain nombre d'écoles normales où la bibliothèque unique ne s'ouvre qu'à certaines heures, et qu'en dérangeant un maître ou une maîtresse);

» 7° Enfin, il était formellement recommandé aux commissions d'examen de choisir des sujets tels qu'il en résulte presque nécessairement une sorte d'avantage pour les candidats qui auront vraiment lu sur ceux qui se sont préparés à coups de manuels. »

Le ministre laissait aux recteurs le soin de traduire en mesures d'exécution, pratiques et détaillées, ces instructions générales, et la *Revue* demandait elle-même à tous ceux qu'intéresse cette question de s'ingénier à multiplier les procédés d'exécution, les procédés minutieux propres à faire passer dans la vie quotidienne ces préceptes généraux.

Un des premiers actes de M. Spuller, au début du ministère qui vient de prendre fin, fut de confirmer ces instructions. Sa circulaire du 8 décembre 1893, faisant revivre celle de M. Léon Bourgeois, insistait de nouveau « sur l'importance que présente la lecture, et surtout la lecture des classiques, pour l'éducation littéraire des élèves des écoles normales primaires », et demandait aux recteurs une réponse catégorique sur les efforts tentés et sur les résultats obtenus. En redisant une fois de plus qu'en cette matière on ne peut ni « tracer un plan uniforme, ni supprimer l'initiative personnelle, qui est le premier ressort de tout progrès ».

le ministre n'en demandait pas moins compte aux recteurs des mesures qu'ils avaient dû prendre. « J'attends, leur disait-il, un rapport circonstancié faisant connaître les instructions verbales ou écrites que vous avez données au personnel, les moyens que vous avez mis en pratique, dans chacune des écoles normales de votre ressort, pour vous assurer que les maîtres, au lieu de dicter des résumés d'histoire littéraire et de faire apprendre par cœur des noms, des dates et des appréciations toutes faites, obligent les élèves à lire, à lire beaucoup, à lire personnellement et à rendre compte des impressions laissées par les lectures. La liste, étendue à dessein, des auteurs à expliquer au brevet supérieur, n'a pas d'autre but que de *forcer* professeurs et élèves à abandonner les cahiers, les manuels, les précis, tout l'appareil de l'enseignement scolastique et mécanique, pour mettre les jeunes gens en contact direct avec les maîtres de la pensée et de la langue : la fréquentation assidue des auteurs est, pour eux comme pour leurs camarades des lycées, la meilleure école de philosophie et de littérature.

» Quelles prescriptions avez-vous adressées à cet effet? Quels moyens de contrôle avez-vous appliqués? Quelle sanction avez-vous attachée par exemple à la tenue des carnets de lecture? Comment avez-vous réagi, soit à l'école, soit dans les examens des brevets, contre la routine du faux enseignement littéraire de quelque part qu'elle vienne, des maîtres, des élèves, des examinateurs, ou de je ne sais quelle aveugle tradition locale?

» Enfin, à la suite de vos efforts, quels résultats avez-vous constatés? Quels obstacles rencontrez-vous encore? Quel appui nouveau pourrait vous donner à cet égard l'intervention de l'administration, et, s'il en est besoin, la haute autorité du Conseil supérieur? Je suis décidé à ne rien négliger de ce qui contribuerait à hâter un progrès si facile et si désirable. »

Afin que les recteurs ne fussent pas seuls intéressés à l'exécution du programme, M. Spuller annonçait l'intention de donner, et il donna en effet, « des instructions formelles à MM. les inspecteurs généraux pour que leur inspection dans les écoles normales portât expressément sur ce point »; il voulait qu'à leur retour les inspecteurs généraux fussent en mesure de lui signaler « les établissements où l'on ne se serait pas encore mis à l'œuvre, où ils ne trouveraient pas sérieusement introduite dans la vie scolaire

la large pratique de ces lectures personnelles et réfléchies, seule forme de la préparation aux examens littéraires qui soit digne d'une éducation libérale. »

C'est à l'occasion de cette circulaire qu'un publiciste, qui est resté dans l'âme un maître et un éducateur, Francisque Sarcey, écrivait :

« Le ministre a raison, ce qui nous tue, c'est le savoir de seconde main.

» Oui, cela est trop vrai, dans les lycées de garçons comme dans les lycées de filles, comme dans les écoles normales, les jeunes gens, sauf des exceptions qui sont, après tout, encore assez nombreuses, n'apprennent, des ouvrages qui figurent au programme soit du baccalauréat, soit du brevet supérieur, que ce dont ils ont besoin pour répondre aux interrogations des examinateurs.

» Que leur demandera-t-on la plupart du temps?

» Quelques mots sur l'auteur? Il faut donc qu'ils sachent en gros sa biographie. Une appréciation générale du livre? Ils en sont quittes pour se charger la mémoire d'une critique formulée par un La Harpe ou par un Villemain, ou plus simplement encore par le manuel. L'analyse de l'ouvrage? Le même manuel la leur fournit, sans qu'ils aient à prendre la peine de faire eux-mêmes ce travail. C'est encore affaire de mémoire. Une citation peut-être? On leur choisit une demi-douzaine de vers ou quelques lignes de prose, qu'ils réciteront à l'examinateur, qui n'y verra que du feu.

» Ce sont des procédés expéditifs, qui ne devraient être usités que dans les fours à bachot. Là, on est bien obligé de se contenter de trompe-l'œil. La paresse des élèves, plus encore que l'indifférence des maîtres, fait qu'ils ont pénétré jusque dans nos grands établissements d'instruction publique.

» Oui, c'est là une science vaine et fausse, qui n'est point un aliment pour l'esprit. Six mois après, nos jeunes gens ont oublié ces notions, qui ne leur sont plus d'aucune utilité. Elles ont passé à travers leur mémoire sans rien laisser dans leur intelligence. Ce qui est entré par une oreille, comme disent les bonnes gens, est sorti par l'autre. »

Mais, ces éloges attribués aux intentions du ministre, Sarcey donnait à entendre qu'elles resteraient stériles tant qu'on n'aurait pas trouvé le moyen de leur donner... une sanction. Et la sanction, aussi difficile à trouver qu'indispensable, c'était la réforme de l'examen et, en particulier, de l'examen oral. « A Dieu ne plaise, disait-il, que je me permette de critiquer les honorables professeurs chargés de cette besogne ingrate. Ils font de leur

mieux et ce n'est pas leur faute. Mais ils n'ont que dix minutes au plus pour interroger sur l'ouvrage désigné par le sort le candidat ou la candidate qui se présente à leur tribunal. Comment voulez-vous qu'ils s'y prennent, ayant si peu de temps? Il faut bien qu'ils demandent des choses précises, les divisions du livre, ce dont il parle, ce qu'on pense de son style: sur chacun de ces points, l'élève tire de sa mémoire la réponse du manuel. Le professeur n'est pas une bête : il voit bien tout ce que ce savoir a de superficiel. Force lui est de s'en contenter. Tant que l'examen restera ce qu'il est, tous les efforts du ministre, du recteur et des maîtres seront faits en pure perte. »

L'observation est très juste; reste à trouver le moyen pratique d'en tenir compte.

Avant de quitter le ministère, M. Spuller avait tenté un nouvel effort. La circulaire du 21 mai, que la *Revue* a reproduite le mois dernier résume les résultats de l'enquête et conclut par un certain nombre d'injonctions catégoriques tendant à donner une sanction aux prescriptions ministérielles : la plus significative consiste dans la recommandation faite aux recteurs de veiller à ce que l'une au moins des épreuves de brevet supérieur soit choisie de manière à assurer un notable avantage aux candidats qui auront vraiment lu et qui en donneront la preuve.

II

Tout ce qui précède est le développement du plan suivi avec une certaine persistance par l'administration dans l'organisation pédagogique des écoles normales.

La même question s'est posée ensuite pour les écoles primaires supérieures.

Les programmes sommaires et un peu flottants qui avaient servi de base jusqu'à ces derniers temps à l'enseignement primaire supérieur ont été précisés, définis et détaillés par le règlement du 21 janvier 1893. Là apparaît pour la première fois dans les écoles le même effort qui depuis plusieurs années s'appliquait aux écoles normales. Le Conseil supérieur fut d'abord, comme il convient, très complètement informé des intentions de l'administration et de la portée du projet qu'elle présentait.

Après un mûr examen et des discussions dont la presse pédagogique, selon l'usage maintenant établi, a rendu compte avec beaucoup de détail, un rapport de M. Devinat lu en assemblée plénière signalait au Conseil l'accord absolu de la commission pour lui proposer un système d'enseignement du français dont le caractère saillant était la prépondérance décisive accordée à la lecture sur tous les autres exercices.

« De tous les exercices de langue, — disait le rapporteur général, reproduisant les déclarations du rapporteur des programmes littéraires, M. H. Bernès, — le plus important, sans contredit, et celui qui tient le plus de place dans l'horaire, c'est la lecture : lecture expliquée par le maître pendant la classe, lecture libre de l'élève hors de la classe, encouragée, guidée, contrôlée autant que la chose est possible. La commission a fait entrer dans le programme une liste d'ouvrages qui lui paraissent spécialement convenir aux élèves des écoles primaires supérieures. Ce sont les chefs-d'œuvre les plus simples et les plus populaires de la littérature nationale et des littératures étrangères, soit dans la poésie, soit dans la prose. Ils sont intéressants, d'une facile intelligence, d'une saine inspiration morale, propres à éclairer l'esprit sans le fatiguer, à fortifier les bons sentiments, à former le goût, à faire naître le désir et à faire prendre l'habitude des lectures utiles. Le souci de présenter aux élèves des tableaux de la société française dans les trois derniers siècles explique le choix des auteurs de mémoires et de correspondances. On a pensé, d'autre part, qu'il était nécessaire de vivifier et d'illustrer l'enseignement de l'histoire et de la géographie par des lectures pittoresques et attrayantes, tirées des souvenirs d'hommes d'action comme le général baron de Marbot, ou des récits de grands voyageurs comme Livingstone. Les biographies de savants, l'histoire des découvertes scientifiques, les exposés de vulgarisation tirés des écrivains français et étrangers tels qu'Arago et Tyndall, ont paru pouvoir prendre place dans cette liste d'ouvrages, étant de nature à augmenter l'intérêt des matières étudiées dans les cours de sciences et à fournir d'utiles exemples de vie désintéressée et de travail persévérant. Enfin, on a recommandé les lectures morales tirées de bons écrivains et relatives surtout au genre de vie que connaissent les élèves de l'enseignement primaire, au milieu

social auquel ils appartiennent, aux questions qui peuvent se poser pour eux.

» La commission a refusé d'admettre dans ce programme des notions d'*histoire littéraire*. Le nom ne lui plaît pas, ni la chose, quand il s'agit des écoles primaires supérieures. Elle appréhende un bavardage inutile de la part des maîtres et un savoir tout formel et sans portée de la part des élèves. Il reste entendu, toutefois, qu'à propos des lectures, des renseignements sommaires seront donnés sur la vie des principaux auteurs. »

Voici comment le texte officiel réalisait le plan dont M. Devinat vient d'indiquer la pensée inspiratrice :

I. — LECTURE ET RÉCITATION

(2 heures par semaine dans les trois années.)

Sous ce titre sont compris des exercices de deux sortes. Les uns, portant sur des morceaux courts et insistant sur le détail, ont pour but avant tout d'habituer l'élève à se rendre un compte exact de ce qu'il lit et de former sa diction. Les autres, ayant pour objet des fragments plus considérables ou des œuvres entières, visent surtout à lui donner le goût de la lecture.

1° Explication de textes; lecture accentuée et expressive.

Cet exercice, répété à chaque classe, aura pour matière soit un recueil de morceaux choisis, soit des passages d'une réelle valeur littéraire, pris dans un des livres déjà lus par les élèves ou dont le maître leur aura parlé. On leur apprendra à dégager d'un développement l'idée essentielle, à comprendre le sens précis des mots et à en apprécier la propriété, à sentir, dans la mesure du possible, le caractère et la beauté du morceau. On ne négligera pas de replacer en quelques mots le fragment étudié dans le cadre de l'ouvrage auquel il est emprunté, ni, quand il y aura lieu, de donner des renseignements sommaires sur la vie et l'œuvre de l'auteur.

Les leçons à apprendre par cœur seront toujours choisies parmi les morceaux ainsi expliqués.

2° Lectures plus longues, faites partie en classe, partie à l'étude ou dans la famille, librement ou sur les indications du maître.

Ces lectures, tantôt purement littéraires, tantôt complément utile des cours de morale, d'histoire, de géographie ou de sciences, seront avec avantage précédées d'un commentaire discret du maître, destiné

à en faire ressortir l'intérêt particulier ou les beautés, à éveiller par là la curiosité des élèves, à leur faire désirer de lire l'ouvrage signalé, et à attirer leur attention sur les points essentiels. Elles pourront être suivies tantôt de questions posées après lecture faite, tantôt de causeries dans lesquelles le maître se rendra compte de l'impression produite sur les élèves, et les aidera à en prendre eux-mêmes plus nettement conscience, parfois même à résumer simplement et brièvement ce qu'ils ont retenu.

Liste d'auteurs à faire lire aux élèves, partie en classe, partie en étude ou dans leur famille.

I. Recueil de morceaux choisis de prose et de vers du seizième au dix-huitième siècle[1].

II. *Auteurs classiques :*

Choix de pièces ou de fragments de pièces du théâtre classique du seizième au dix-neuvième siècle.

La Fontaine. — Fables.

Fénelon. — Extraits *(Télémaque, Dialogues et Fables).*

Voltaire. — Extraits *(Charles XII).*

J.-J. Rousseau. — Extraits.

Lectures sur la société du dix-septième et du dix-huitième siècle, tirées surtout des mémoires et des correspondances : Mme de Motteville, Mme de Sévigné, Mme de Maintenon, Mme de Caylus, Fléchier *(Les Grands jours d'Auvergne),* La Bruyère, Saint-Simon, Diderot, Marmontel, Grimm, Mme Roland.

III. *Auteurs contemporains :*

Chateaubriand. — Extraits.

V. Hugo. — Extraits (prose et vers).

Lamartine. — Extraits (prose et vers).

Michelet. — *Jeanne d'Arc* (extraits de l'histoire, des mémoires, des livres d'éducation populaire).

G. Sand. — *La Mare au Diable* (extraits).

Les poètes français du dix-neuvième siècle (extraits).

Le théâtre français du dix-neuvième siècle (choix de pièces ou de fragments de pièces).

Contes, récits, nouvelles, français et étrangers.

Extraits de mémoires historiques et militaires du dix-neuvième siècle.

---

1. S'il n'existe pas de recueil spécialement formé en vue des écoles primaires supérieures, on se servira d'un des recueils en usage dans les écoles primaires, dans les écoles normales, dans les collèges, ou inscrits au catalogue des bibliothèques scolaires, en choisissant de préférence ceux qui contiennent le moins de morceaux d'une valeur purement littéraire, ou dépassant la portée d'esprit et les connaissances littéraires des élèves de l'école primaire supérieure.



Lectures historiques tirées des grands écrivains français et étrangers.

Lectures géographiques tirées des récits des grands voyageurs.

Lectures scientifiques, biographies des savants, découvertes, exposés de vulgarisation scientifique, tirés des écrivains français et étrangers.

Lectures morales tirées des écrivains français et étrangers.

IV. *Quelques traductions de chefs-d'œuvre étrangers :*

Don Quichotte (extraits).

Choix de poésies allemandes; quelques extraits du théâtre.

Robinson Crusoé.

Swift. — Quelques extraits de *Gulliver.*

La Case de l'oncle Tom (extraits).

Dickens. — Extraits.

Walter Scott. — *Quentin Durward* et quelques extraits d'autres œuvres.

George Eliot. — *Silas Marner* (extraits).

Etc.

N. B. — Les séries d'extraits ou de fragments désignés aux numéros II, III et IV n'ont pas, comme les recueils de morceaux choisis, pour but principal de fournir des textes à l'explication littéraire.

Ils devront, toutes les fois qu'ils ne contiendront pas une œuvre entière, présenter du moins des morceaux développés, les replacer dans leur cadre, en les reliant au besoin par de courtes analyses.

Tous ces fragments seront tirés des ouvrages ou parties d'ouvrages que la clarté de l'idée et la simplicité du style rendront le plus aptes à être compris par les élèves livrés à eux-mêmes. Les lectures morales en particulier, qu'elles aient la forme narrative ou didactique, seront surtout relatives au genre de vie que peuvent connaître les élèves de l'enseignement primaire, au milieu social auquel ils appartiennent, aux questions qui peuvent se poser pour eux.

A ce texte était jointe une note sur laquelle, en séance même, l'attention du Conseil fut appelée et qui parut nécessaire pour expliquer à l'assemblée comment la commission avait cru possible de se lancer dans la rédaction assez inusitée de cette longue liste d'auteurs. Voici cette note :

« Il y a lieu d'espérer que ces ouvrages ou fragments d'ouvrages provoqueront, de la part des éditeurs, la publication d'une ou plusieurs *petites bibliothèques des écoles primaires supérieures,* comprenant un grand nombre de fascicules à très bas prix pouvant être achetés successivement par les élèves. »

Pour plus de précision encore, la rédaction primitive de la note, telle qu'elle fut lue au Conseil supérieur, fixait ce « très bas prix » à 10, 15 ou 20 centimes par fascicule.

A la session suivante (juillet 1893), le même programme fut adopté pour les écoles supérieures de filles avec une seule modification portant sur les lectures d'auteurs étrangers, dont la liste fut arrêtée comme suit :

LECTURES D'AUTEURS ÉTRANGERS.

Quelques traductions de chefs-d'œuvre étrangers.
Don Quichotte (extraits).
Choix de poésies allemandes.
Auerbach. — *La Fille aux pieds nus.*
Charles et Mary Lamb. — *Contes shakespeariens.*
De Foë. — *Robinson Crusoé.*
Walter Scott. — *L'Antiquaire.*
Franklin. — *La Science du bonhomme Richard*, etc.
Mme Beecher Stowe. — *La Case de l'oncle Tom.*
Ch. Dickens. — *Contes de Noël.*
George Eliot. — *Silas Marner.*
Mme Gaskell. — *Crawford*, etc.

III

Conformément aux engagements pris, l'administration se mit en devoir de solliciter des éditeurs les moyens d'exécuter un programme si nouveau. Faire lire dans toutes les écoles, non plus seulement la leçon du jour, le morceau à réciter ou à expliquer, mais d'amples extraits des plus belles œuvres de notre littérature; familiariser les enfants de treize à dix-sept ans avec les meilleurs écrits des meilleurs auteurs en les y plongeant par une lecture continue, abondante, assez rapide pour avoir l'attrait de la nouveauté, assez attentive pour laisser des traces dans l'esprit et dans l'âme; former ainsi leur goût de bonne heure, avant qu'il ait été dépravé ou abaissé par le contact de la presse de bas étage, qui est trop souvent la seule connue des lecteurs populaires; faire ainsi réellement des chefs-d'œuvre de la langue française le patrimoine de tous les jeunes Français; c'est tenter une méthode

d'éducation à la fois intellectuelle et morale répondant aux promesses tant de fois répétées et si difficiles à remplir qui tendent à faire autant qu'il est possible de l'instruction primaire une éducation libérale.

Mais, pour que ce plan de réforme puisse recevoir même le plus modeste commencement d'exécution, il faut une condition matérielle qui ne dépend pas du Ministère: c'est que les éditeurs veuillent bien publier ces éditions à la fois populaires et scolaires des classiques, sans lesquelles le programme restera lettre morte.

Malheureusement, la question à laquelle nous touchons ainsi est pratiquement des plus malaisées à résoudre.

Il y a dans la liste-type dressée par le Conseil supérieur deux catégories d'ouvrages :

Ceux qui sont dans le domaine public,

Ceux qui n'y appartiennent pas encore.

Pour les premiers, le peu d'empressement des éditeurs vient de ce qu'ils ont déjà nombre d'éditions scolaires à bon marché, mais non pas à 10 ou à 20 centimes. Ce sont les petits livres à l'usage des collèges et des lycées dont le prix varie entre 50 centimes et 1 franc. Il est clair que demander aux éditeurs de publier des pièces du théâtre classique ou des extraits des maîtres du XVIIe et du XVIIIe siècle sous forme de petites livraisons à deux sous, c'est leur demander un double sacrifice : outre ce que leur coûterait cette publication, elle risquerait de nuire par contrecoup aux éditions classiques que beaucoup de collégiens abandonneraient pour une édition populaire contenant à peu près la même matière à bien meilleur marché.

Pour la seconde série de lectures indiquées au programme, la difficulté est plus grave. Il s'agit de livres ou de fragments de livres appartenant en pleine propriété soit à un éditeur, soit le plus souvent conjointement à l'éditeur et à l'auteur (ou à ses héritiers). Comment espérer que nous persuadions jamais à ces éditeurs et à ces auteurs de publier à bas prix, disons le mot : à vil prix, tout ou partie de ces ouvrages, qui sont encore en plein rapport, sur lesquels les uns et les autres doivent compter comme sur une propriété particulière que ses détenteurs se gardent bien de laisser déprécier ?

Voilà, purement et simplement, l'opposition très légitime à

laquelle devait se heurter le projet si favorablement accueilli en principe par le Conseil supérieur.

Cette opposition est-elle invincible, ou plutôt les objections tirées de l'intérêt de l'éditeur et de l'auteur sont-elles en effet aussi graves qu'il le semble à première vue? Et ne faut-il pas en appeler de leur intérêt étroitement compris à leur intérêt mieux entendu? C'est ce dont nous ne doutons pas. Il nous semble qu'après un plus mûr examen de la question, même de la question économique, la plupart, pour ne pas dire la totalité de nos éditeurs et libraires classiques reprendront l'idée et trouveront les moyens de la réaliser. Il serait triste de penser qu'une innovation qui peut avoir une portée décisive pour l'éducation populaire, pour la lutte contre la basse presse, échouerait faute d'un effort pécuniaire et d'une entente amiable, inspirée par le désir de servir l'intérêt public sans léser les intérêts particuliers. Nous ne saurions entrer dans les détails à ce sujet, mais nous ne voulons pas, nous ne devons pas désespérer.

IV

Une de nos raisons pour ne pas désespérer, c'est qu'il a été fait déjà en France à plusieurs reprises des essais heureux dans le sens de ces publications tout à fait populaires des chefs-d'œuvre classiques.

En étendant un peu la question, on pourrait parler ici de la *Bibliothèque nationale* à 30 centimes, de la *Bibliothèque utile* à 60 centimes, de la *Petite bibliothèque* à 25 centimes et de plusieurs autres collections dont il serait intéressant de retracer l'histoire si vite effacée. Mais limitons-nous à l'objet spécial du programme dont nous nous occupons : les auteurs français, les classiques de notre littérature ancienne, moderne et contemporaine mis à la portée des enfants et des familles. On les trouve déjà dans une collection fondée il y a quelque vingt-cinq ans par un ancien professeur, M. Ad. Rion, sous le titre *Les bons livres* à 10 centimes la livraison. La collection, si nous ne nous trompons, comptait « *Cent bons livres pour dix francs* » : 60 livraisons environ, destinées aux connaissances utiles de toute sorte, formaient

toute une petite encyclopédie primaire; les 40 autres, sous le titre de *Lectures*, donnaient les principales pièces de Corneille et de Racine (Molière y manque), les fables de La Fontaine et de Florian, des morceaux choisis de Fénelon, de Buffon, de Chateaubriand, de X. de Maistre, de Ducis, etc. Le texte en est généralement bon, d'une impression qui, sans être belle, est suffisamment claire et correcte; le papier est convenable; chaque livraison a 62 pages d'impression. Il y a des notices et quelquefois des notes, celles de Voltaire par exemple.

Nous ne saurions sans injustice passer sous silence une entreprise beaucoup plus importante et qui se continue avec un remarquable succès. C'est la *Nouvelle Bibliothèque populaire à 10 centimes*, qui en est à son 420e volume (il en paraît un par semaine). Ayant réussi à durer, cette collection a réussi à se faire connaître; on la voit maintenant dans les kiosques et dans les gares, où son bas prix, son petit format et son très bon air triomphent de l'indifférence ordinaire du public.

Quand cette publication a commencé, la plupart sans doute de ceux qui l'ont vue naître lui auraient prédit une existence éphémère. Les objections ne manquaient pas, et il y en avait de toute sorte. Elle a su vivre pourtant, cette petite *Bibliothèque populaire*, rendre de véritables services et pénétrer un peu partout, jusque dans nos écoles. Ces modestes livraisons de 32 pages chacune sont encore jusqu'ici le meilleur sinon le seul spécimen d'une publication répondant en partie à ce que souhaite le Conseil supérieur. En effet, un coup d'œil sur le catalogue montre qu'il y a là un choix de trésors empruntés à la littérature classique de tous les temps et de tous les pays.

On y trouve les anciens représentés par des traductions comme on en fait depuis quelques années pour l'enseignement moderne et pour les lycées de filles. Il y a peu de temps, rien de pareil n'existait; c'est une grande lacune heureusement comblée dans l'éducation populaire : les abonnés de cette bibliothèque ont pu lire ainsi le *Criton*, le *Philoctète* de Sophocle, les plus beaux épisodes de l'*Énéide*, les *Catilinaires* de Cicéron, la *Vie d'Agricola* de Tacite, les discours de Démosthène, des extraits de Thucydide, etc.

Les littératures étrangères y sont représentées par Cervantes (extraits de *Don Quichotte*), Calderon, Camoens (extraits des

Lusiades); Burke et Fox (les plus beaux morceaux oratoires), Schiller, Gœthe, Grimm (contes), Shakespeare, Washington Irving, W. de Humboldt, lord Byron, etc. Les traductions des plus célèbres œuvres contemporaines n'y sont pas rares : George Eliot, Ouida, Miss Cummins, Mme Beecher Stowe, Carmen Sylva, pour ne citer que des femmes, y ont leur large place. Une des dernières et des plus intéressantes livraisons donne d'amples fragments des *Niebelungen*, d'autres le livret de *Lohengrin*, les poètes russes, Disraeli, O'Connell, Mgr Ireland, etc.

Mais c'est surtout pour les lectures à faire en plein courant de notre littérature nationale que le choix est abondant, libre et heureusement varié.

Quelques auteurs du moyen âge et du quinzième siècle (Jacques de Voragine, *la Légende Dorée*, les vieux poètes français, les vieux noëls), tous les meilleurs morceaux du seizième, non seulement les chefs-d'œuvre consacrés (Marot, Ronsard), mais beaucoup de ceux dont tout le monde sait le titre, et que personne ne lit (petits morceaux d'*Érasme*, la *Satire Menippée*); au dix-septième et au dix-huitième siècle, outre tous les grands classiques avec leurs œuvres ou *in extenso*, ou sous forme de fragments et d'épisodes, un grand choix de pièces extraites des mémoires et des œuvres de second ordre trop éclipsées par l'éclat des grands noms des siècles. (Marivaux, Dancourt, Saint-Simon, Lesage, de Retz, Rivarol, Voiture, J.-B. Rousseau, Mme Vigée-Lebrun, Furetière, Fontenelle, Mme de La Fayette, Ducis, Saint-Evremont, Marmontel, de Brosses, etc.)

Enfin les éditeurs ont réussi à faire figurer dans cette collection un très grand nombre d'œuvres contemporaines sinon entières, du moins par des fragments très suffisants pour permettre d'en juger. Citons par exemple : Mistral, Gérard de Nerval, Victor de Laprade, Lamartine, Fr. Coppée, Ferdinand Fabre, H. de Bornier, Paul Bourget, Alph. Daudet, André Theuriet, Jules Claretie, M. de Voguë, Maupassant, Jules Lemaître, Michelet, Henri Meilhac, Xavier Marmier, Jean Aicard, Mme Adam.

En somme on le voit, cette collection, sans avoir été faite expressément en harmonie avec les nouveaux programmes, se trouve en faciliter singulièrement l'application. Et l'on en extrairait assez aisément une série correspondant à ces programmes

et en donnant tout l'essentiel. Il y manque évidemment plusieurs des conditions requises ou du moins désirables pour notre public scolaire : le choix des morceaux n'est pas toujours fait en vue et à l'intention de la jeunesse, quoiqu'il soit généralement bon et même sévère ; les notes font défaut, les notices de M. Simond sont un peu brèves, quelquefois banales, d'autres fois sans intérêt pour la jeunesse. Pourtant il ne faut pas être plus royaliste que le roi, ni plus académique que l'Académie française, qui, sur le rapport de M. Camille Doucet, a décerné un prix, en 1893, « à M. Charles Simond, directeur et rédacteur principal d'une publication populaire, contenant de piquantes notices sur les grands écrivains de toutes les littératures, joints à d'importants extraits de leurs œuvres ». Le nouveau directeur de la *Bibliothèque populaire*, M. Alfred Ernst, sous-bibliothécaire à Sainte-Geneviève, tiendra à honneur de continuer cette tradition. Nous pouvons donc dire que si ce recueil n'est pas fait pour nous, néanmoins il ne nous est pas défendu, comme disait Molière, de prendre notre bien où nous le trouvons.

V

Les choses en étaient au point que nous venons de faire connaître quand l'éditeur de la *Revue* entreprit de tenter un effort pour aider à la réalisation si difficile des vœux du Conseil supérieur et de l'administration.

Le recueil qu'il est en ce moment à peu près impossible de créer en petits volumes à dix centimes, ne pourrait-on pas le constituer indirectement sous la forme de journal ?

Telle est l'idée d'où est sortie la *Lecture en classe*. Grâce à une entente avec la Société des gens de lettres et à des conventions particulières avec les principaux éditeurs, M. Delagrave a pu obtenir l'autorisation de reproduire dans des conditions déterminées, sinon la totalité, du moins la plupart des belles œuvres, anciennes ou modernes, qu'il est désirable de faire lire à notre jeunesse. C'était la majeure difficulté à vaincre, elle est vaincue.

Restait à fonder ce recueil périodique, en lui assurant toutes les qualités d'exécution et toutes les conditions de fonctionnement

nécessaires au plein succès de l'innovation. Il nous semble que M. Delagrave n'a rien négligé pour se les concilier. A ce recueil il fallait un programme et une direction : il lui a donné l'un et l'autre en lui donnant pour rédacteur en chef M. Jules Steeg, inspecteur général de l'enseignement primaire et directeur du Musée pédagogique. Nul ne connaissait mieux, nul n'avait plus souvent signalé le besoin auquel il s'agit de répondre, nul n'était mieux en mesure d'y satisfaire. Cette publication rencontrait un double obstacle, il lui fallait manœuvrer entre deux écueils. Faite à un point de vue absolument pédagogique, elle ressemblerait à un livre de classe déguisé ; faite à un point de vue simplement récréatif, elle pénétrerait malaisément dans les écoles. M. Steeg s'est efforcé de résoudre le problème en faisant son choix de lectures de telle sorte que la classe ne pût rien souhaiter de plus instructif, ni l'enfant rien de plus attrayant. En homme qui nous connaît bien, qui sait le fort et le faible de notre monde scolaire, M. Steeg est allé droit à l'obstacle, à l'objection : ce qu'il faut obtenir, s'est-il dit, et il l'a dit tout haut, c'est de décider le maître à faire lire, l'élève à lire, la famille à écouter lire. Et, pour convertir à cette pratique les récalcitrants de toutes sortes, M. Steeg compte sur ses bonnes raisons d'abord, mais beaucoup plus sur le plaisir qu'on trouvera à suivre ses conseils.

« On ne lit pas assez dans nos écoles, écrivait-il en manière d'avant-propos : on s'y figure trop facilement qu'on n'en a pas le temps. Le temps, on le trouverait si on le voulait bien, si on en éprouvait le désir, le besoin. Il y a des exercices monotones qui s'allongent indéfiniment, qu'on pourrait abréger, au profit de la lecture. On fait, dans nos écoles primaires supérieures, dans nos écoles normales, des cours de littérature, où des définitions, des divisions de genres, des énumérations laissent l'esprit sec et froid, alors que des lectures bien choisies l'éveilleraient, l'instruiraient, lui donneraient quelque curiosité et quelque inspiration féconde.

» On peut lire pendant les classes de lettres, on peut lire à l'occasion de l'orthographe, de la grammaire. On peut réserver çà et là une heure de lecture en classe, comme exercice, comme récréation, comme récompense. Dans les écoles élémentaires, cer-

tains maîtres l'ont compris d'eux-mêmes, ont mis à part la dernière heure du mercredi ou du samedi, pour lire à leurs élèves ou leur faire lire à haute voix quelque beau ou amusant récit, dont on attend impatiemment la suite ou la fin. »

Après avoir ainsi exhorté ceux qui disent : « Nous n'avons pas le temps », M. Steeg se retourne vers ceux qui disent : « Nous n'avons pas de livres ». Il n'ignore pas ce qu'il y a de vrai dans cette objection, nous venons d'en faire voir la force pratique. On a beau dire, le livre est cher, le livre est rare dans les campagnes et même dans les écoles de campagne. Soit, répond le directeur du nouveau périodique; eh bien donc, si les lecteurs ne viennent pas, c'est aux livres à aller au-devant des lecteurs, et nous allons vous les envoyer en quelque sorte par petites tranches et par minces livraisons, sous une forme si avenante, si commode et si peu coûteuse que ni l'école ni la famille n'auront plus de prétexte pour les refuser à l'enfant. Tel est le but que se propose la *Lecture en classe*.

L'a-t-elle atteint, l'atteindra-t-elle? Ce n'est pas au bout d'une expérience de six mois que l'on peut avoir la prétention de faire une réponse définitive. Mais parcourons ce premier semestre, mettons-nous à la place de l'instituteur qui reçoit tous les dimanches ce petit journal, essayons de deviner l'usage qu'il en fait, les difficultés qu'il rencontrera et aussi les secours qu'il en peut tirer.

Il n'y trouvera pas d'ordinaire la reproduction *in extenso* des œuvres de longue haleine, il n'y trouvera pas non plus ce qu'on appelle un « recueil de morceaux choisis » c'est-à-dire de morceaux coupés à la longueur de la leçon du jour, comme spécimens de style, comme page classique, comme texte à apprendre par cœur ou à expliquer aux examens du brevet. Ni l'un ni l'autre, mais quelque chose d'intermédiaire et qui, grâce à un délicat travail d'éditeur-pédagogue, aura les avantages de la lecture continue, tout en se resserrant dans les limites de l'espace et du temps dont on dispose.

Ce sont des extraits, mais ils sont habilement reliés entre eux, car il faut qu'ils forment une suite, qu'ils satisfassent la curiosité, qu'ils ne détruisent pas l'idée d'ensemble, l'impression totale qu'a voulue l'auteur. « On supprime, on abrège les longueurs ou les parties d'intérêt moindre pour les jeunes lecteurs, mais on donne

tout de même à ces lecteurs le mouvement, le sens général et l'effet d'ensemble du livre, on le conserve d'autant mieux que l'on prend la peine de le condenser. On a fait plus : on a mis ici et là, partout où il semble qu'il en soit besoin, une note, une application grammaticale, historique, littéraire, anecdotique[1].

La Lecture en classe a débuté par la *Petite Sibérienne*, la perle de Xavier de Maistre, qui pouvait être et qui, en effet, a été donnée en entier.

Dès le premier numéro, on faisait place à des œuvres plus modernes et d'un tout autre caractère : des emprunts très considérables à l'un des chefs-d'œuvre de Théophile Gautier, *le Capitaine Fracasse*, se sont succédé pendant plus de vingt numéros. Est-ce trop? Laissons répondre les admirateurs de cette langue ferme et brillante, de ce style vraiment français, de cette imagination saine autant que riche, puissante autant que pittoresque, de cet esprit qui se joue dans les aventures, qui s'amuse à nous amuser et qui, même dans ce roman comique, n'en écrit pas moins comme un des maîtres de la prose française.

Parmi les autres ouvrages reproduits en plusieurs numéros intégralement ou à peu près, une comédie de Picard, vieillie sans doute (il n'y a que Molière qui ne vieillisse pas), mais bonne encore à faire connaître, et à certains égards redevenue piquante par plus d'un détail qui se retrouve « actuel »; puis un des chefs-d'œuvre du théâtre de nos jours, *la Fille de Roland*, par Henri de Bornier; l'*Avocat Patelin* de Brueys, trop dédaigné aujourd'hui; la *Légende du beau Pécopin*, de Victor Hugo; puis le vif, alerte et poignant *Journal d'un volontaire d'un an*, de M. René Vallery-Radot qui semble faire pendant, à soixante ans d'intervalle, aux *Lettres d'un jeune officier à sa mère*, Ch.-A. Faré: le style, le ton, la forme du langage et les formes de la politesse, la manière d'écrire et de décrire, de conter et de compter, comme tout a changé au régiment, à l'école et ailleurs, de l'an XIII à nos jours!

Ces lectures de longue haleine forment la trame du journal,

---

1. On a quelquefois oublié un renseignement qu'il faudrait *toujours* donner : la date exacte de la publication de l'ouvrage reproduit ou analysé, par exemple pour la *Jeune Sibérienne*, le *Capitaine Fracasse*, *Silas Marner*, etc.



mais chaque numéro contient des morceaux plus courts très variés, presque tous vraiment attachants. N'est-ce pas une bonne fortune pour nos écoliers et écolières de pouvoir lire quelques pages choisies d'Augustin Thierry, quelques-uns des plus charmants *Contes* de Daudet, plusieurs *Nouvelles* de Paul Arène, d'autres de ce charmant conteur à la simplicité si pénétrante, Eugène Muller, une même de Guy de Maupassant? Ajoutons-y çà et là un morceau de poésie qui, ainsi présenté, ne ressemble pas à une leçon, et n'en a que plus de chances d'être lu, goûté et senti.

Tel est le plan de ce journal de lecture où se mêlent chaque semaine, sans ordre apparent, les genres, les époques, les sujets. Cette forme volontairement élastique et flottante, et cette périodicité qui oblige à fragmenter les extraits un peu comme le feuilleton dans les grands journaux, sont-elles des causes d'insuccès, nuiront-elles à l'effet instructif et éducatif que poursuivent les fondateurs du recueil? Nous pourrions nous borner à répondre que l'on n'avait pas le choix, et qu'en somme il faut s'estimer encore assez heureux d'avoir, sous forme de périodique, ce que l'on n'a pu se procurer sous forme de livre. Mais il y a plus.

Il ne nous paraît pas indifférent d'habituer dès l'école nos jeunes gens et nos jeunes filles à chercher dans un bon journal ce que d'autres trouvent dans les mauvais : ce qui fait le plus de mal aujourd'hui à la moralité des classes laborieuses, ce n'est pas le livre, c'est le journal ; ce n'est pas le cabinet de lecture où l'on allait louer des romans au mois, c'est le kiosque où l'on achète des feuilles (illustrées!) à un sou. Là est l'ennemi, le petit récit pervers, le conte grivois, la nouvelle froidement immorale, mettant brutalement sous les yeux de l'enfant et gravant au fond de son imagination des scènes choisies à dessein pour exciter prématurément des appétits qui n'ont rien de noble.

C'est à cet empoisonnement public par une littérature systématiquement démoralisante qu'il faut tâcher d'opposer des lectures aussi faciles et aussi rapides, aussi attrayantes, aussi peu coûteuses, aussi multipliées, aussi accessibles à tous. Il ne nous déplaît donc pas de penser qu'au sortir de l'école nos élèves, ayant pris l'habitude d'acheter chaque semaine leur petit journal, achèteront celui-ci au lieu d'un autre et passeront à le lire une heure charmante en tout bien, tout honneur, au lieu de l'employer à se

dégrader l'âme. *Similia similibus curantur*, disait le vieil adage médical : il faut combattre les semblables par les semblables, la presse par la presse, l'image par l'image, la feuille malsaine par la feuille honnête.

De plus en plus dans notre démocratie le journal remplace le livre : on ne lit pas moins qu'autrefois, on lit plus, mais on lit en détail; on lit tous les jours son journal, au lieu de lire tous les mois son volume. Il n'est donc ni mauvais ni même inutile de créer une littérature périodique d'allure aussi svelte, aussi souple et aussi légère que celle que nous voulons, que nous devons combattre. Et les auteurs de la tentative n'auraient pas perdu leur temps quand ils n'obtiendraient d'autre résultat que de faire prendre aux meilleurs d'entre nos élèves, à ceux dont les familles le peuvent et le veulent, l'habitude et le besoin d'un bon journal. Ce n'est qu'un commencement, mais commencer est souvent le plus difficile. « Qu'avons-nous voulu en résumé? dit M. Steeg. Qu'offrons-nous, que promettons-nous à nos élèves et à nos anciens élèves? Nous voulons les mettre en contact avec les plus grands et les plus fins esprits de notre pays et des pays étrangers; à côté des œuvres magistrales qu'ils ont dans leurs livres de classe, nous voulons les familiariser avec tout ce qui éclaire, affine, élève l'esprit dans la littérature moderne. Nous voulons — et c'est l'unité de ce but qui fait l'unité de notre recueil — inspirer peu à peu le goût des livres, faire aimer les bonnes et les belles lectures, créer à notre jeunesse une atmosphère littéraire, l'introduire progressivement dans le commerce des esprits d'élite, dans les grands salons de conversation du monde civilisé. »

F. BUISSON.



L'INSTRUCTION PRIMAIRE AUX ÉTATS-UNIS

(**Troisième article.**)

DEUXIÈME PARTIE

Administration et Pédagogie.

Organisation administrative en général.

M. John D. Philbrick, dans la brochure qu'il a publiée à l'occasion de l'Exposition universelle de Paris en 1878, a défini avec clarté la condition légale des écoles américaines. « A chaque État, dit-il, incombe la responsabilité de pourvoir à l'éducation, et en général cette éducation est donnée par un système d'écoles publiques gratuites, entretenues partie à l'aide du fonds d'école de l'État et de ses revenus propres, et en partie par les contributions locales payées par ceux qui bénéficient de ces écoles. La direction des écoles est laissée aux municipalités ou aux corporations constituées dans ce but; l'État se réserve le droit de contrôler et quelquefois plus. L'État détermine le système général et les diverses espèces d'écoles qui doivent être entretenues et dirigées par les autorités compétentes, et parfois il prescrit certaines matières du programme d'enseignement; il fixe l'âge scolaire; il répartit les fonds donnés par le gouvernement fédéral; il règle la création des circonscriptions scolaires, etc. Les comtés ou municipalités, de leur côté, organisent, quand il y a lieu, des districts scolaires conformément aux lois de l'État, élisent les chefs de service, lèvent les taxes. A leur tour, ces chefs de service de différents ordres examinent et nomment les instituteurs, construisent les bâtiments d'école, font les programmes et les règlements... La participation générale du peuple entier aux élections politiques du premier degré et la localisation presque complète du *selfgovernment* par l'administration locale rendent nécessaire l'éducation de tous, sans distinction de sexe, de rang

social, de fortune ou de capacités naturelles. Cette thèse est généralement admise en théorie et en pratique [1] ».

Le « Bureau of Education » de Washington (créé en 1867) se trouve placé en quelque sorte au sommet des organisations pédagogiques d'État, rassemblant, publiant, répandant les documents, et exerçant par la seule autorité morale — car il n'en possède pas d'autre — une influence sur la direction des études.

Dans chaque État est un « State Board of Education » ou « State Board of Commissioners », et un « Superintendent of Public Instruction » qui porte dans certains États le titre de « Secretary of the Board of Education ». En général, le « Board » est composé du gouverneur de l'État, du sous-gouverneur, du surintendant, souvent aussi de membres élus ; le plus souvent le gouverneur est président et le surintendant secrétaire du Board. C'est le Board qui a la haute administration et la surveillance du système des écoles dans l'État ; ses fonctions sont plus ou moins étendues suivant les États. Le surintendant est nommé, soit par le gouverneur, le Board ou les Chambres, soit par le peuple ; il exerce le pouvoir exécutif ; il inspecte les écoles, il les dirige ; il publie tous les ans un rapport annuel.

Dans beaucoup d'États, mais non dans tous (il n'y en a pas dans la Nouvelle-Angleterre), il y a des « County Boards of Education » ainsi que des « County Superintendents » ou « Commissioners », qui dirigent dans chaque comté les écoles publiques, font les règlements, ont souvent la nomination des instituteurs, inspectent les écoles. Dans la plupart de ces États ces surintendants de comté sont nommés par le peuple ; dans d'autres, ils le sont par le gouverneur ou par certains corps.

Les comtés administrent directement les écoles dans les États du Sud. Dans les autres États, le comté est divisé en « School districts » ; mais chaque « cité » a son administration particulière. Le district est administré par un « School board » ou « School committee » qui généralement est élu par les citoyens ; dans plusieurs États les femmes peuvent en faire partie. Dans un petit nombre d'États, comme l'Ohio, le district correspond au « township » ; dans les autres, il y a autant ou presque autant de dis-

1. Pages 16 et 17 de la brochure de M. Philbrick.

tricts que d'écoles ou groupes d'écoles : morcellement que blâment avec énergie la plupart des pédagogues américains [1].

Les membres du « School board » sont généralement désignés sous le nom de « trustees ». Ils ont le droit d'imposer, pour l'entretien des écoles, des taxes que lèvent les collecteurs; ils ont l'administration des bâtiments et des finances; dans plusieurs États ils nomment les instituteurs, ils les inspectent; ils ont la responsabilité immédiate de leurs écoles, sous le contrôle et l'inspection du commissaire du comté [2].

Les instituteurs doivent tous être munis d'un certificat. Les plus autorisés sont ceux qui ont un diplôme d'école normale, de collège ou de « High school ». Les simples certificats, dont beaucoup sont temporaires et présentent peu de garanties, sont délivrés, après examen, par les « Boards » de district, de comté, d'État, ou par les surintendants. Les instituteurs sont tantôt nommés par le « Board » ou le surintendant, et tantôt élus par le peuple.

Les écoles sont de deux espèces : non graduées *(ungraded)* ou graduées *(graded)*. Les premières, dont le nombre est de beaucoup le plus considérable, sont des écoles de village qui n'ont qu'un maître et n'appliquent qu'un programme très restreint. Les secondes, qui se trouvent surtout dans les villes, ont plusieurs maîtres et sont souvent divisées en « Primary schools » et en « Grammar schools ». Au-dessus sont les « High schools », qui font partie du système des « Common schools », mais sont classées parmi les établissements d'enseignement secondaire.

Programme.

Le programme des écoles primaires comprend l'arithmétique, connaissance pratique sur laquelle les maîtres insistent beaucoup, particulièrement sur le calcul mental; la lecture et l'écriture, qui sont d'ordinaire enseignées simultanément, avec

1. Dans le Massachusetts, au contraire, les « School districts » sont un moyen de concentration par lequel plusieurs « towns » se réunissent sous une même administration. Il y en avait cent seize en 1891.

2. Dans la plupart des États (par exemple dans le Minnesota), le surintendant du comté peut exiger que les « trustees » du district fassent les dépenses nécessaires pour le bon entretien des écoles, et, s'ils ne les font pas, il les fait exécuter lui-même d'office.



l'orthographe d'usage. Les livres de lecture sont en général composés en vue de former le sens moral des enfants et de leur inculquer en même temps certaines connaissances positives. Les leçons de choses occupent une place dans les classes primaires. Ce n'est que vers la cinquième année qu'on commence à apprendre les règles de la grammaire anglaise et à expliquer la syntaxe. La géographie est considérée comme une des connaissances pratiques qui sont nécessaires à l'enfant, ainsi que les éléments de l'histoire naturelle; on en commence généralement l'étude de bonne heure. L'histoire des États-Unis et l'étude de la constitution viennent ensuite et occupent une place importante dans l'école de grammaire. Le dessin, surtout le dessin industriel dans quelques grandes villes, la musique vocale, les exercices de déclamation font partie du partie du programme[1]. Il semble que tout Américain doive devenir capable de parler en public.

Depuis quelques années le travail manuel, particulièrement le travail du bois, a été introduit dans un grand nombre d'écoles, en vue de former la main et l'œil.

Il y a en général deux classes *(sessions)* par jour: celle du matin de 9 heures à midi, et celle du soir de 1 heure à 3, ou de 2 à 4, avec un repos d'un quart d'heure au milieu de chaque classe. Il n'y a pas classe le samedi.

Le plus souvent, dans les écoles graduées, le cours primaire dure quatre ou même cinq années, le cours de grammaire quatre, et celui de la « High school » quatre. En tout, douze ou treize années d'études, qui commencent en général à six ans, quelquefois à cinq ou même à quatre, et peuvent se prolonger jusqu'à la dix-neuvième année et par delà.

L'âge scolaire, c'est-à-dire le temps pendant lequel on peut jouir de l'école gratuite, s'étend de quatre à vingt et un ans au maximum, et varie de quelques années suivant les États; la période est généralement plus longue dans le Nord que dans le Sud. En fait, la plupart des enfants entrent vers six ans à l'école primaire et ne restent guère au delà de seize ans dans les écoles de grammaire.

1. Dans le Rapport de M. F. Buisson se trouvent les programmes détaillés de plusieurs écoles.

Le Bureau d'éducation de Washington a dressé, pour l'Exposition universelle de Chicago, un tableau du temps consacré dans les principales villes (une vingtaine) à chacune des matières de l'enseignement (les « High schools » n'y sont pas comprises). Nous reproduisons une partie de ce tableau, en indiquant seulement la localité du maximum et celle du minimum. Ce tableau, dont les chiffres représentent le tant pour cent du temps entier des études de l'année, donnera une idée des matières enseignées et leur importance relative :

Proportion du temps consacré à chaque faculté
sur un temps total de 100
dans les écoles élémentaires (Primary schools *et* Grammar schools) *en 1890.*

	Maximum du temps		Minimum du temps	
Lecture	30	Chicago.	14	Cincinnati.
Orthographe	14,8	N.-Orléans.	4,7	Baltimore.
Écriture	15,1	New York.	4,1	Cincinnati.
Dessin	8,7	Indianapolis.	3,8	Cincinnati.
Musique	9,5	Detroit.	3,2	Baltimore.
Leçons de langue	47,7	Boston [1].	4,1	Saint-Louis.
Grammaire anglaise	8,2	N.-Orléans.	3,1	Cincinnati.
Histoire des États-Unis	3,8	Brooklyn.	1,7	Saint-Louis.
Géographie	8,9	San Francisco.	2,7	New York.
Arithmétique	26,2	New York.	9,3	Chicago.
Gymnastique	7,7	Baltimore.	1,3	Denver.
Sciences physiques et naturelles	8,6	Boston.	0,7	Détroit.
Morale et politesse	3,4	N.-Orléans.	0	Boston.
Instruction civique	1,7	N.-Orléans.	0	Boston.
Autres études	27,3	[2].	0	Boston.

Livres de classe et emploi du temps.

Les livres de classe sont fournis gratuitement aux enfants pauvres; aucun livre de classe ne doit avoir un caractère confessionnel : deux règles qui sont appliquées dans presque tous les États. La fourniture et la publication des livres de classe sont réglées différemment suivant les États. Dans la Nouvelle-Angle-

1. Y compris la lecture, l'écriture, la grammaire, etc.
2. L'allemand est étudié par la moitié des élèves.

terre (Massachusetts, etc.), c'est le « Town board » qui détermine les livres à employer, et traite avec les éditeurs; il les fournit gratuitement à tous les élèves; « le système présent est la seule bonne solution du problème », dit le surintendant du Maine. Dans d'autres États, c'est le « District board » (Illinois, Arkansas, Colorado, Ohio, etc.) qui règle la matière; dans d'autres, le « County board » (Maryland, Georgia, etc.) ou le « County superintendent » (Kentucky, Idaho, etc.); dans d'autres le « State board » (Washington, California, Minnesota, Indiana). Il n'y a qu'un petit nombre d'États où les livres soient d'une manière générale donnés gratuitement à tous les élèves; ce sont surtout ceux de la Nouvelle-Angleterre. Dans le Rhode Island, le New York, la Pensylvanie, quelques « towns », cités ou districts pratiquent cette gratuité. Elle existe aussi, au moins partiellement, dans le Michigan, le Wisconsin et le Colorado. Dans les autres États, les livres sont vendus ou loués aux élèves.

Les livres de classe ne préoccupent pas les pédagogues américains seulement au point de vue de la gratuité, ou de l'autorité qui les prescrit, mais aussi au point de vue de l'usage que les maîtres en font. La question des manuels a partout un intérêt pédagogique, parce qu'on ne peut s'en passer, et parce que, d'autre part, la plupart des maîtres ont une tendance à en abuser. En Amérique, les maîtres, en général, sont jeunes; ils ont de l'énergie et de la bonne volonté, mais une science et une expérience insuffisantes; ils sont exposés par le système électif à de fréquents changements, et, dans les campagnes, la durée de l'année scolaire est très courte: autant de raisons qui les portent à abuser du manuel, en faisant apprendre par cœur un « Text book » et en partageant avec leurs élèves l'illusion que la matière est sue et comprise quand le livre est récité jusqu'à la dernière page.

Le plan d'études contribue à développer cette tendance. Dans les campagnes, l'unique classe d'une école « ungraded » que tient l'instituteur comprend trois ou quatre divisions; pendant que le maître fait réciter l'une, les autres ne peuvent être occupées qu'à apprendre ou à écrire un devoir.

Même dans les villes, une classe comprend souvent plus d'une division. Comme la durée de chaque classe n'est que de trois heures, qu'une partie est employée le matin à la lecture de

la Bible et quelquefois à de courtes récitations d'apparat dans l' « Assembly hall », que les changements d'exercice et les repos occasionnent des pertes de temps, le maître est toujours pressé, et la récitation est un moyen plus expéditif que l'explication orale. Les pédagogues s'efforcent de réagir contre cette routine, et les bons maîtres, comme partout, savent mêler à propos les deux méthodes. « Au lieu de demander à l'élève de répéter comme un perroquet les mots de son livre, une bonne école exige de lui qu'il rende les idées du livre dans son propre langage », dit M. T. W. Harris qui, cependant, n'est pas un adversaire du « Text book[1] ».

Organisation pédagogique de quelques États.

L'organisation administrative diffère suivant les États, qui sont maîtres de gouverner leurs écoles comme ils l'entendent. Pour comprendre cette organisation, il faut pénétrer jusque dans le détail. Je me bornerai à citer six exemples : le Massachusetts et le Rhode Island dans la Nouvelle-Angleterre, où l'enseignement a été organisé de bonne heure; l'Illinois et le Missouri, situés sur les deux rives du Mississipi dans la région centrale; la Géorgie dans le Sud; la Californie dans l'Ouest[2].

Massachusetts. — J'ai fait connaître, dans la partie historique de ce travail, les origines des écoles dans le Massachusetts, qui a donné un des premiers l'exemple d'un système pédagogique régulier. A la suite de la loi de 1789, qui obligeait les « towns » à entretenir des écoles, il fut décidé par d'autres lois que les « towns » pourraient être divisés en « School districts »; ces districts furent érigés en corporations, une école de grammaire dut être fondée par deux cents familles (au lieu de cent), des peines furent édictées contre les « towns » qui négligeraient d'accomplir ce devoir. Dès 1834, il avait été interdit aux enfants de moins de quinze ans de travailler dans les manufactures, s'ils n'avaient pas été à l'école pendant trois mois au moins l'année précédente.

Le « School fund » a été créé en 1834 par un acte de la législa-

1. *Statistics of the public libraries.* Bureau of Education, Circular n° 7, 1893, p. VII.
2. Un recueil général des lois sur les écoles dans chaque État se trouve dans le Rapport du Commissaire de l'éducation pour 1885-1886.

ture prescrivant que la moitié de toute somme qui proviendrait de la vente des terres dans l'État du Maine ou de réclamations de l'État du Massachusetts contre le gouvernement des États-Unis pour service militaire, qui ne serait pas employée autrement, servirait à constituer un fonds permanent destiné à aider et à encourager les écoles publiques, et que ce fonds ne dépasserait pas 1 million de dollars. En 1854, une loi attribua au fonds permanent les parts de l'État dans la « Western Railroad Corporation », et porta le fonds à 1,500,000 dollars.

Le « State Board of Education » avait été créé en 1837. Horace Mann en était le secrétaire, et c'est grâce à lui que la législature adopta une organisation uniforme pour toutes les écoles. En 1839, deux écoles normales furent fondées, l'une à Lexington, l'autre à Barre. En 1849, la législature, considérant que le nombre des illettrés augmentait par l'immigration, vota une loi rendant l'instruction obligatoire (1852). La constitution de 1857 déclara incapables d'être électeurs ou éligibles les personnes qui ne pourraient pas lire la constitution en anglais et écrire leur nom, à moins qu'elles ne fussent empêchées par une infirmité physique; elle déclara aussi que les taxes levées pour les écoles ne pourraient jamais être affectées à une secte religieuse pour l'entretien de ses écoles.

Le Massachusetts possède un « State Board of Education » et un « Secretary of the Board ». « Le State Board » (composé du gouverneur, du lieutenant-gouverneur, et de huit personnes nommées pour huit ans par le gouverneur avec l'assentiment du conseil) est chargé, entre autres fonctions, de recevoir les dons pour les écoles, de déterminer la tenue des registres des écoles, de dresser des statistiques, de publier des rapports annuels, de répartir le revenu du « School fund ». Depuis quelques années, ces revenus sont attribués exclusivement aux « towns » dont la propriété n'a pas une valeur supérieure à 3 millions de dollars et en proportion inverse de la valeur de cette propriété: l'État vient ainsi en aide aux faibles.

Le secrétaire du Board exerce le pouvoir exécutif; il visite les écoles, reçoit et distribue les documents, organise les congrès d'instituteurs, prépare les statistiques générales et publie un rapport annuel.

L'administration directe des écoles appartient aux « towns », c'est-à-dire aux communes. Tout « town » peut, en assemblée générale, décréter l'imposition des taxes que les citoyens jugent nécessaires pour l'entretien des écoles; ces taxes sont levées comme les autres taxes locales.

Tout « town » élit au scrutin, en assemblée générale, le « School committee », qui a la direction de tout ce qui concerne les écoles[1]. Les membres sont nommés pour trois ans, et le comité est renouvelé par tiers chaque année.

Le « School committee » examine les instituteurs, leur délivre des diplômes; seul il a, d'après la loi, le pouvoir de les nommer et de fixer leur traitement, comme de les destituer. Il fixe les programmes et désigne les « Text books ». Depuis 1884, ces « Text books », ainsi que le papier, etc., sont donnés gratuitement aux élèves.

Tous les ans le « School committee » nomme un « Superintendent of schools »; toute « city » doit en avoir un; tout « town » peut en avoir un ; et, comme nous l'avons dit, plusieurs « towns » peuvent s'unir en district pour avoir un même surintendant.

Chaque « town » doit entretenir à ses frais, au moins pendant huit ou dix mois par an, une ou plusieurs écoles où l'on enseigne l'orthographe, la lecture, l'écriture, la grammaire anglaise, la géographie, l'arithmétique, le dessin, l'histoire des États-Unis et la bonne tenue. Le « School committee » peut ajouter à ces facultés l'algèbre, la musique vocale, l'agriculture, la couture, la physiologie, l'hygiène, le maniement des outils (cette dernière matière depuis 1884).

Le « School committee » est chargé de la statistique annuelle. Tous les ans il est tenu de rédiger un rapport, qu'il peut faire imprimer, sans toutefois y être obligé. Si les rapports sont trouvés inexacts, le secrétaire du « State Board of Education » peut diminuer ou retrancher la part accordée au « town » sur le « School fund ». Si, d'autre part, les instituteurs ne tiennent pas bien leur registre et ne fournissent pas les copies demandées, ils subissent une retenue sur leur traitement.

On s'est aperçu que l'organisation par « town » produisait un morcellement contraire aux intérêts pédagogiques. Le groupement

1. La première loi qui prescrit cette élection date de 1826.

des towns en « districts » a été autorisé, et il fait des progrès : 163 « towns » sont organisés ainsi aujourd'hui, et, sans perdre entièrement leur autonomie, ont diminué leurs frais d'administration et profitent de l'expérience des surintendants de district.

Les instituteurs forment depuis 1847 des sociétés, « Teachers' Institutes », que le « State Board » subventionne quand le nombre des instituteurs est de 50 au moins : ces instituts sont au nombre de plus de 250.

Tout enfant de huit à quatorze ans doit suivre l'école au moins pendant trente semaines par an.

Les écoles privées ne sont autorisées qu'autant que l'instruction y est au moins égale à celle des « Common schools » et que l'enseignement des matières obligatoires du programme s'y fait en anglais.

Les industriels et commerçants ne peuvent pas employer, sinon pendant le temps des vacances, d'enfants au-dessous de quatorze ans qui ne sauraient pas lire et écrire en anglais (loi de 1883), à moins qu'ils ne suivent les cours d'une école du jour ou du soir ou qu'ils n'aient une autorisation spéciale du « School committee ».

Tout « town » renfermant plus de 500 familles doit entretenir une « High school », dont les cours sont ouverts pendant dix mois et comprennent, outre les matières ci-dessus, l'histoire générale, la tenue des livres, l'arpentage, la géométrie, l'histoire naturelle, la chimie, la botanique, la constitution du Massachusetts et des États-Unis, et le latin. Dans les villes de plus de 4,000 habitants, on doit ajouter à ces matières le grec, le français, l'astronomie, la géologie, la rhétorique, la logique, les sciences morales et l'économie politique.

Les « towns » de 1,000 habitants et au-dessus doivent entretenir des écoles du soir pour les personnes âgées de plus de douze ans.

Toute ville de 5,000 habitants et au-dessus doit avoir une « High school » du soir.

Les « towns » de moins de 500 familles peuvent, sans y être obligées, s'associer pour entretenir une « High school ».

Les villes de 50,000 habitants et au dessus doivent avoir une école de dessin industriel.

Rhode Island. — Dans le Rhode Island, on sait qu'il existait une école à Newport en 1640, et qu'en 1663 cent acres de terre et cent acres de prairies ont été donnés pour subvenir aux dépenses d'une école à Providence. En 1682, les citoyens de Bristol votèrent que les pères de famille devaient payer 3 pence par semaine pour l'instruction de leurs enfants, et que la ville donnerait la somme nécessaire pour compléter un traitement de 24 livres par an. Vers 1773, il existait une école fondée pour instruire les nègres. Néanmoins, durant la période coloniale, il n'y a eu guère dans le Rhode Island que de petites écoles où l'enseignement était très restreint et dont on ne s'occupait guère. Ce n'est qu'en 1800, sous l'influence de John Howland, que fut votée la loi qui obligeait tout « town » à entretenir à ses frais une école gratuite pour apprendre la lecture, l'écriture, l'arithmétique aux enfants et jeunes gens âgés de six à vingt ans, et qui concédait aux « towns » 20 0/0 sur les taxes de l'État, jusqu'à concurrence de 6,000 dollars, pour cet objet, en stipulant que le droit de prélèvement serait retiré à ceux qui manqueraient à ce devoir. Cette loi resta sans effet, et fut même abrogée en 1803. Providence seule, grâce au zèle de J. Howland, conserva un système d'écoles qu'adoptèrent ensuite Newport et quelques autres villes. Ce n'est qu'en 1828 que fut votée la loi qui autorisa définitivement les « towns » à créer des comités scolaires, à lever des taxes pour l'entretien des écoles, à employer pour le même objet les droits sur les loteries jusqu'à concurrence de 10,000 dollars; cette loi, plusieurs fois modifiée, a été le commencement d'un système régulier. En 1832, dans le premier document qui donne un état statistique de toutes les écoles du Rhode Island, on trouve qu'il y avait alors, d'une part, 323 écoles publiques, 465 maîtres (dont 147 institutrices), 17,034 élèves, une dépense de 21,000 dollars; d'autre part, 118 écoles libres avec 3,403 élèves, coûtant 81,000 dollars; et que les classes ne duraient guère que trois mois dans les écoles publiques.

L'état des écoles était considéré comme bien moins bon dans le Rhode Island qu'au Massachusetts, lorsque Henry Barnard, nommé « agent » en 1843, fit voter la loi de 1845, qui créa un commissaire des écoles publiques, organisa les districts scolaires, régla les pouvoirs des « trustees » et les examens. H. Barnard a eu le mérite

de renouveler les écoles du Rhode Island, de faire construire des bâtiments appropriés, d'introduire en plus grand nombre les femmes comme institutrices, et, par ses circulaires et son journal, de former une école de pédagogie. Le juge Potte, successeur de Barnard, interdit tout caractère confessionnel dans les écoles publiques, permettant seulement, sans l'ordonner, la lecture de la Bible, et créa la première école normale du Rhode Island (1850, « Normal department » dans « Brown university »; 1852, école normale privée à Providence; 1854, école normale d'État). En 1870 a été créé le « State Board of Education ».

Dans le Rhode Island, il y a aujourd'hui trois degrés de pouvoirs scolaires: l'État, le « town » ou la « city », le « school district ».

Le premier est représenté par le « State Board of Education », composé de six membres élus pour trois ans par le peuple, et, en outre, du gouverneur et du lieutenant-gouverneur. Ce « Board » a le droit d'obliger les « towns » et « cities » à entretenir des écoles; il répartit chaque année les subventions aux écoles, aide les bibliothèques publiques, entretient les écoles normales. Le « Commissioner of public schools », qui est le secrétaire du « Board » et possède le pouvoir exécutif, inspecte les écoles, organise les « Teachers' institutes », etc., et fait tous les ans un rapport au « Board ». L'école normale est placée sous sa surveillance.

Le second degré est représenté par le « School committee » de chaque « town » ou « city », qui nomme le surintendant, détermine les circonscriptions des districts scolaires, rédige les programmes, délivre les diplômes, désigne les « Text books », nomme et révoque les instituteurs. Le « Superintendent of schools » est l'agent exécutif du comité.

Le « School district » ,qui est une subdivision du « town » ou de la « city », ou, d'autres fois, une réunion de plusieurs petits « towns », peut lever des taxes pour les besoins de l'enseignement; son rôle se borne d'ordinaire à l'administration de son école. Les « District trustees », élus pour un an, forment un corps qui, dans chaque district, inspecte les écoles, administre les finances, est chargé du ou des bâtiments. Depuis quelques années, plusieurs grandes villes ont substitué le système du district à celui du « town » [1].

1. Voir *Thirty third annual Report of the Board of Education of Rhode Island*, 1892, p. 11.



Les communautés rurales n'ont que des écoles non graduées *(ungraded)*; il y en avait 261 en 1892. Les villes et bourgs ont des écoles graduées, c'est-à-dire des « kindergarten » (12 en 1893), des écoles primaires et des écoles de grammaire souvent réunies sous la même direction (831 en 1893), des « High schools » (13 en 1893). Il faudrait, pour avoir la liste complète des établissements publics d'instruction, ajouter l'école normale et les écoles spéciales.

Illinois. — La première loi relative aux écoles dans l'Illinois date de 1823; elle a été très peu appliquée. En 1840, on comptait déjà dans l'État 1,241 écoles et 34,800 élèves. Lorsque l'Illinois fut érigé en État en 1818, une section par « township » fut réservée pour constituer le fonds des écoles, et ce fonds fut augmenté plus tard de 3 0/0 sur les ventes de terres publiques. En 1854 fut créé l'emploi de surintendant de l'éducation; puis l'année suivante ceux de commissaire des écoles dans chaque comté et un bureau d'éducation dans chaque « township ». A la même époque, il fut décidé que les écoles qui seraient ouvertes pendant six mois au moins à tous les enfants participeraient seules à la répartition des subventions d'État. En 1872 a été organisé le système d'écoles qui est encore à peu près en vigueur aujourd'hui.

L'Illinois possède un « State Board of Education », et un « Superintendent of Public Instruction » qui est élu pour quatre ans par les citoyens. Le « Board » a la haute surveillance des écoles, fait les règlements, juge en appel, délivre des diplômes, répartit les revenus du « School fund » entre les comtés et les « townships ». Il y a des surintendants de comtés, élus pour quatre ans, des bureaux de « trustees » des écoles de « township », des bureaux de directeurs des écoles du district. Ce sont les directeurs qui lèvent les taxes, inspectent, font les règlements et les font exécuter[1].

On comptait, en 1890, 1,163,440 habitants âgés de 6 à 21 ans; 778,319 enfants étaient inscrits dans les écoles, sur lesquels 538,310 étaient présents en classe. Il y avait 11,511 districts scolaires (dont 32 n'avaient pas encore d'école). Le nombre des bâtiments d'école (sans compter les 230 construits dans l'année et sans compter les « High

---

1. Voir le dix-huitième rapport biennal du surintendant; les nombres de 1890 concordent peu avec ceux de 1889 (page IX).

schools », était de 12,252, contenant 12,259 écoles dans lesquelles 23,164 maîtres ou maîtresses donnaient l'enseignement[1]. Parmi ces écoles, le plus grand nombre (10,735) étaient des « ungraded schools, » lesquelles n'ont qu'un maître. Il y avait, en outre, 998 écoles privées, donnant l'instruction à 105,232 élèves.

Le surintendant de comté, entre autres fonctions que lui assigne la loi, examine les instituteurs et leur délivre des diplômes; il inspecte les écoles et doit, par tous les moyens, améliorer les méthodes d'enseignement et l'état des écoles du comté.

Le « Superintendent of schools » d'une « city » exerce dans son ressort à peu près les mêmes fonctions que celui du comté.

En 1889, une assemblée des surintendants des comtés et des cités a rédigé un programme d'études qui a été déjà adopté par environ 8,000 écoles.

Chaque « township » est obligé, par les lois de 1867, 1874 et 1889, d'entretenir une « High school » : ce qui assure aux enfants de la campagne le moyen de développer leur intelligence aussi bien que ceux de la ville.

En 1892, l'Illinois a voté l'obligation scolaire, qui avait été repoussée par le Sénat il y a une vingtaine d'années.

Tout instituteur doit être pourvu d'un certificat, certificat du second degré valable pour un an, certificat du premier degré valable pour deux ans. Le surintendant peut renouveler sans examen le certificat, et peut aussi l'annuler pour cause de démérite.

Il y a dans l'Illinois plusieurs écoles normales où sont préparés les instituteurs. La plus ancienne, « State Normal university », a été fondée en 1859.

Missouri. — Le premier établissement d'instruction publique au Missouri, l'académie de la ville de Geneviève, a été créé en 1808; dans la charte de fondation, il est dit que les administrateurs doivent veiller de tout temps à ce que le français et l'anglais soient enseignés dans cette académie et que, dès que les ressources le permettront, on y pourvoira à l'instruction des filles. En 1812, lorsque le Territoire du Missouri fut organisé, le Congrès fédéral décida que la seizième section de chaque « township » (ou une

1. Le traitement moyen par mois des instituteurs était de 54 dollars 1/2, celui des institutrices de 44 dollars 1/2.

autre section équivalente, si celle-ci était déjà aliénée) serait employée par les habitants de ce « township » pour le service de leurs écoles; cependant, la législature du Territoire ne prit alors aucune mesure générale pour organiser l'instruction. En 1817, une loi concéda à un comité de cinq personnes quatre acres de terre pour établir une école à Jackson, et une autre constitua à Saint-Louis un « Board of Education ». En 1820, lorsque le Missouri fut érigé en État, l'éducation fut un des objets dont se préoccupa la constitution; et la législature chargea (1820) la cour de comté de nommer dans chaque comté un comité de commissaires pour veiller à la conservation des terres formant le fonds des écoles, puis (1822) de nommer dans chaque « township » deux commissaires qui devaient établir un nombre d'écoles suffisant pour donner l'instruction, quand le permettraient les ressources provenant du fonds de terres; deux ans après (1824), elle constitua tout « township » en district scolaire avec pouvoir de créer un « Board » de cinq « trustees » qui nommerait les instituteurs, administrerait les écoles et lèverait les taxes nécessaires. Cette dernière loi a été revisée et complétée par une autre loi de 1835 ayant pour objet de « créer dans l'État un système d'éducation par les écoles primaires publiques aussi uniforme que possible ». Les administrateurs du « School district », au nombre de trois « trustees » élus tous les ans, devaient faire un rapport à la cour du comté, et les cours de comté devaient, à leur tour, faire tous les deux ans un rapport au « State Board of Education ». Après la guerre, la constitution de 1865, puis celle de 1876 réorganisèrent le « State Board of Education », prescrivirent l'établissement d'écoles gratuites pour toutes les personnes âgées de 5 à 21 ans, autorisèrent l'ouverture d'écoles spéciales pour les gens de couleur, et réglèrent l'emploi du fonds permanent des écoles.

La surveillance générale de l'instruction appartient au « State Board of Education », composé du secrétaire d'État, de l'attorney général et du « State superintendant », dont la fonction a été instituée en 1866. Ce dernier est élu pour quatre ans; il inspecte, il répartit les revenus du fonds permanent, il dresse et publie les statistiques, il peut obliger tous les fonctionnaires des établissements d'instruction à lui fournir les renseignements dont il a besoin, et exiger l'ouverture d'écoles pour les gens de couleur quand ces fonctionnaires

n'en ont pas établi. Dans chaque canton est un « County commissioner », élu pour deux ans; il délivre, après examen, les diplômes aux instituteurs et inspecte les écoles. Dans chaque district sont trois « District directors », élus pour trois ans, un chaque année; ils inspectent les écoles, nomment les instituteurs, achètent le matériel, font les règlements, lèvent les taxes. En général, chaque école est administrée par un « Board of Education », composé de six membres élus, et renouvelé tous les ans par tiers.

Aujourd'hui, le budget des recettes des écoles publiques consiste en fonds permanents, composés de quatre fonds dont le capital est inaliénable et dont les intérêts seuls sont dépensés annuellement, et en fonds non permanents qui sont fournis par les taxes locales.

La concession de terres faite en 1812 avait doté les écoles du Missouri de 1,208,000 acres (483,200 hectares). Une loi de 1820 chargea les cours de comté de veiller à la conservation de ces terres et de les louer sans en permettre l'aliénation; une autre de 1822 chargea les cours de comté de nommer deux commissaires par « township » pour les administrer. Une loi de 1831 ayant autorisé la vente avec l'assentiment des trois quarts des habitants du « township », il y a eu pendant soixante ans beaucoup d'aliénations inconsidérées et de gaspillage. L'ordre a été rétabli récemment. Ce fonds, administré par la cour de comté, avait en 1892 une valeur de 3,370,000 dollars et, placé principalement en première hypothèque, rapportait 233,682 dollars: c'est le « township fund ».

Le fonds de comté, « county fund », provient du don des terres marécageuses ou exposées à l'inondation qui a été fait par le gouvernement national à l'État du Missouri et dont la superficie est de 4 millions d'acres. Ces terres, administrées aussi par les cours de comté, ont été souvent aliénées frauduleusement à vil prix. Les fonds de comté, dont la valeur est aujourd'hui de 3,788,000 dollars, produisent un revenu, résultant aussi de prêts hypothécaires, de 320,000 dollars qui sont distribués au mois d'août aux districts de chaque comté, proportionnellement au nombre de leurs élèves.

Le fonds d'État, « State fund », provient du don des sources

salines que le gouvernement fédéral a fait à l'état du Missouri et que celui-ci a affecté, avec d'autres sources, au service des écoles; il s'élève aujourd'hui à 3,141,000 dollars.

Le total du capital des fonds permanents est de 11 millions 1/2 de dollars (57 millions 1/2 de francs), et leur revenu est de 900,000 dollars (4 millions 1/2 de francs), qui sont répartis proportionnellement au nombre des habitants d'âge scolaire.

Les fonds locaux, « local funds », proviennent des taxes levées sur les habitants. Ces taxes ont été jusqu'en 1875 imposées par le « Board of Education » sans limite fixe, au moins en ce qui concernait les dépenses de construction. La constitution de 1875 a posé des limites en décidant que le taux serait de 50 cents par 100 dollars de valeurs taxées et pourrait, par un vote spécial des contribuables du district, être porté jusqu'à 65 dans les campagnes et jusqu'à 100 dans les districts urbains. Le « Board » du township peut être autorisé par un vote à faire des emprunts pour construction d'écoles. Les taxes (auxquelles, dit un rapport officiel, on n'aurait pas eu à recourir si les fonds permanents n'avaient pas été longtemps gaspillés) sont la principale ressource du budget; elles ont fourni 5,700,000 dollars (28 millions 1/2 de francs) en 1891-1892.

En 1821, une loi avait autorisé la création d'une école par « township »; plus tard, le « Township board » avait été autorisé à diviser la circonscription en un ou plusieurs sous-districts; puis, en 1874, les sous-districts ont été érigés en districts indépendants.

Avant 1853, l'inspection locale appartenait au « Township board » et de 1853 à 1865 au « Superintendent ». Cette dernière institution, devenue impopulaire, a été remplacée en 1874 par celle d'un « County commissioner ». Une commission spéciale, « State school book commission », formée de quatre personnes nommées par le gouverneur et le surintendant des écoles de l'État, désigne les livres de classe et en fixe même le prix.

Le nombre des districts d'école dépasse 8,000. Celui des écoles primaires, en 1888-1889, était de 9,178 pour les blancs, et de 509 pour les enfants de couleur, avec 672,000 places. Le nombre des instituteurs était de 6,195; celui des institutrices, de 7,439. Les « Teachers' Institutes » étaient en progrès. Le nombre des enfants et jeunes gens de six à vingt ans était de 865,000; 611,541,

dont 32,178 de couleur, étaient inscrits dans les écoles; la fréquentation était en moyenne de soixante-six jours seulement par élève. Le surintendant s'applaudissait cependant des améliorations obtenues, et espérait que toutes les écoles auraient bientôt assez de ressources, grâce à une taxe nouvelle, pour rester ouvertes au moins pendant six mois; il y a encore des districts où l'année scolaire ne dure que quatre mois.

Dans son rapport de 1889, le surintendant se plaignait vivement que, dans plusieurs écoles, par suite du vote des habitants, l'instruction fût donnée en allemand et, quoiqu'on l'eût prévenu qu'il était impolitique de soulever cette question, il dénonçait un abus qui séparait ainsi des enfants de la communauté américaine et les livrait à la tyrannie des opinions et des partis introduits aux États-Unis par certains émigrants. Il se plaignait aussi que, dans plusieurs écoles publiques, on enseignât le catéchisme, contrairement à la constitution qui proscrit les écoles confessionnelles.

Il signalait l'insuffisance de beaucoup d'écoles rurales, quoique les nouvelles constructions fussent en général plus grandes et mieux aménagées que les anciennes.

Il y avait 130 « High schools », dont 27, situées dans des cités et villes, avaient quatre années de cours; 38 en avaient trois et 65 deux. La plupart se trouvaient dans des conditions convenables, quoique plusieurs ne comptassent que trois à quatre élèves dans le cours supérieur.

Le Missouri possède depuis 1876 des écoles normales d'État; elles sont aujourd'hui au nombre de quatre. Ces écoles ont été fondées en commun et sont administrées sous la surveillance de l'État et de quelques comtés ou districts; elles délivrent des diplômes de premier et de second degré *(elementary and advanced degree)*: le premier, après deux ans d'études, conférant le droit d'enseigner pendant deux ans, le second conférant le droit d'enseigner pendant toute la vie. Il y a aussi, depuis 1868, dans l'Université de l'État du Missouri, un « Normal department ». Ces établissements ne fournissent encore que la moindre partie des instituteurs.

Géorgie. — La première constitution de l'État de Géorgie (1777) porte qu'il sera établi dans chaque comté des écoles entretenues avec les deniers publics et, en 1783, chaque comté fut doté

de 1,000 acres afin de pourvoir à ce service. Mais, malgré quelques efforts faits en 1845 et en 1856, il n'y avait pas encore en 1866 d'organisation commune aux 1,752 écoles publiques qui existaient alors et qui ne comptaient que 56,087 élèves, et on avait recensé 20 illettrés pour 100 habitants en 1850 et 18 pour 100 en 1860. La constitution de 1868 a créé cette organisation, institué un « State school commissioner » qui est nommé par le gouverneur avec l'assentiment du Sénat, et dont les fonctions ont la même durée que celle du gouverneur. Le système fonctionna d'abord mal, et les écoles, où 43,000 blancs et 6,600 noirs avaient été inscrits, durent être fermées en 1872. Elles ont été rouvertes l'année suivante, après le vote d'une nouvelle loi organique. Plusieurs modifications ont été apportées à cette loi, les dernières en 1887.

Il y a un « State Board of Education », composé du gouverneur, de l'attorney général et du commissaire d'État des écoles ; ce Board fait les règlements et juge en appel les différends scolaires ; le gouverneur préside. Le « State school commissioner », nommé pour deux ans par le gouverneur, avec confirmation par le Sénat, est secrétaire du « Board » et exerce le pouvoir exécutif ; il visite les comtés, inspecte les écoles, répartit tous les ans les revenus du fonds commun entre les comtés, proportionnellement à la population d'âge scolaire ; il présente tous les ans à l'assemblée générale un rapport détaillé sur les écoles ; il organise dans chaque comté des conférences d'instituteurs, « Teachers' Institutes », une pour les blancs, une pour les gens de couleur ; les instituteurs sont tenus, sous peine d'amende, d'assister aux réunions.

Chaque comté constitue un district scolaire, « School district » (il y en a 133), administré par un « County Board of Education » de cinq membres, élus pour quatre ans par le grand jury. Aucune personne intéressée dans la vente des livres classiques ne peut être membre d'un « Board ». Le « County school commissioner » est nommé par le Board et en est le secrétaire. Le « County Board » administre les fonds, bâtit et répare les écoles, nomme les instituteurs, juge les différends, avec appel au « State Board », prescrit les livres de classe, sans pouvoir exclure la Bible de la liste et sans pouvoir introduire un livre ayant un caractère confessionnel ; il crée, quand il y a lieu, des classes du

soir. Il peut diviser le comté en sous-districts scolaires, « sub-school districts », dont chacun doit avoir au moins une école pour les blancs et une pour les noirs [1], et qui est administré par trois « School trustees » nommés par le « County Board ».

Le « County school commissioner » délivre, après examen, les licences d'enseigner pour un, deux, trois ans, lesqu'elles ne sont valables que pour le comté, à moins d'être spécialement visées par le commissaire d'un autre comté. Les candidats qui ont passé un très bon examen peuvent être signalés au commissaire de l'État, qui leur délivre une licence valable pour toute leur vie et dans l'État entier. Toute licence peut être retirée pour cause d'immoralité ou d'incompétence. Aucun maître ou maîtresse ne peut exercer dans une école publique sans licence. Le commissaire du comté inspecte toutes les écoles au moins une fois par an; il fournit le matériel scolaire. A la fin de l'année scolaire, tous les instituteurs doivent envoyer un rapport détaillé au commissaire du comté. Les instituteurs forment des instituts de comté. L'école doit être ouverte au moins durant trois mois chaque année; tout comté qui manque à cette obligation n'est pas compris dans la répartition du fonds commun des écoles. Depuis deux ans, le commissaire de l'État a prolongé jusqu'à cinq mois la durée de l'école, et, pour faire droit aux réclamations des parents des districts ruraux qui disaient ne pouvoir se passer si longtemps du travail de leurs enfants, on a divisé les cinq mois en deux périodes de cinquante jours.

Une loi de 1891 a créé à Rock College, Athens, une école normale d'État annexée à l'université d'État.

Indépendamment de l'organisation générale, « public school system », il y a une cinquantaine de lieux, comtés, cités ou villes, qui ont une organisation spéciale « local system ». Les écoles du « local system » participent aux subventions du fonds d'État.

Le « School fund », c'est-à-dire la somme payée chaque année, y compris les dépenses du département de l'éducation, s'est élevé de 268,000 dollars en 1873 à 956,000 en 1892. Il s'est ali-

1. « No teacher receiving or teaching white and colored pupils in the same school shall be allowed any compensation at all out of the common school fund. »
« — The children of the white and colored races shall not be taught together in any common or public school of this State ». *Common school laws of the State of Georgia*, sect. 21 et 36.



menté par la taxe sur les liqueurs. sur les spectacles, la moitié du revenu de la rente d'État, un prélèvement sur la taxe de la propriété, etc.

Le nombre des écoles était de 7,022 (4,624 pour les blancs, 2,398 pour les nègres), et le nombre des maîtres de 7,420, en 1891. Elles sont gratuites.

Les enfants de couleur doivent avoir des écoles distinctes.

Sur environ 600,000 enfants d'âge scolaire, 360,000, dont 219,000 blancs et 141,000 enfants de couleur, étaient inscrits dans les écoles en 1891 (non compris celles des villes ayant une organisation spéciale); soit, sur 100 enfants, 65 inscrits et 37 en moyenne fréquentant pendant 100 jours; mais, comme les enfants ne restent pas à l'école pendant toute la durée de l'âge scolaire, il y en a beaucoup plus de 37 sur 100 qui ont reçu de l'instruction. D'ailleurs, avec les écoles des villes sur lesquelles le commissaire n'a pas de renseignements précis, la fréquentation s'élève à environ 47 0/0 de la population d'âge scolaire. Le commissaire d'État, M. Bradwell, a confiance dans l'avenir: « En 1900, il faudra qu'il ne reste pas d'illettrés en Géorgie », a-t-il dit dans son dernier rapport.

L'orthographe, la lecture, l'écriture, la géographie, la grammaire anglaise, l'arithmétique sont les matières du programme; mais la grammaire et la géographie ne sont enseignées qu'à une minorité d'élèves, et le commissaire désire que l'on puisse introduire l'étude de la constitution et l'histoire des États-Unis.

Le fonds Peabody, « Peabody educational fund », a créé des bourses pour des jeunes gens qui veulent suivre les cours du « Peabody Normal College » à Nashville, et qui se destinent à devenir instituteurs; la Géorgie dispose de 32 de ces bourses. Le même fonds subventionne les « Teachers' Institutes ».

Californie. — En 1849, le Congrès national donna au nouvel État de Californie 500,000 acres de terres (200,000 hectares) pour ses améliorations intérieures, et, au mois de décembre de la même année, la première école fut ouverte à San Francisco. En 1850, la constitution créa un surintendant de l'éducation, et donna à la législature les pouvoirs nécessaires pour organiser l'instruction. La législature vota sur cette matière une première loi en 1850, une

seconde en 1853, une troisième en 1855, une autre en 1866 qui établit la gratuité complète; une autre en 1868, dite « Revised school law », qui, légèrement modifiée depuis, est encore en vigueur. En 1862 a été créée, à San Francisco, l'école normale de l'État.

Le surintendant est élu par le peuple pour quatre ans; il peut être réélu; mais, en 1893, il n'y avait que deux surintendants qui eussent obtenu cette faveur.

Le « State Board of Education » est composé du gouverneur, du surintendant de l'État et de six surintendants de comté; il prescrit les livres de classe, qui doivent être les mêmes pour toutes les écoles, il fixe les programmes, fait les règlements et délivre les diplômes à vie. D'autres diplômes, d'une durée limitée, sont délivrés par des bureaux d'examen de comté ou de ville.

Il y a dans chaque comté un « County superintendent » élu aussi, dont le traitement varie de 200 dollars (comté de Mono) à 4,500 (comté d'Alameda), et est le plus souvent de 1,500 à 2,000 dollars, somme relativement faible dans un pays où la vie est chère. Le surintendant de l'État se plaignait récemment, dans un de ses rapports, de cette faiblesse qui oblige des surintendants de comté à prendre en même temps des fonctions de professeur, et les empêche d'exercer convenablement leur surveillance.

Au-dessous des comtés, les districts scolaires sont administrés par un « Board » de trois « trustees », par un « board » et un surintendant dans les « cités » (au nombre de 21 en 1892). La direction immédiate des écoles publiques appartient aux « School districts », dont le nombre augmente et était de 3,025 en 1892, et aux « boards » des cités. Les surintendants de comté n'exercent le plus souvent qu'une surveillance nominale.

La loi a déclaré l'instruction primaire obligatoire de huit à quatorze ans, mais elle n'a pas de sanction pénale.

La durée de l'année scolaire doit être d'au moins six mois et est en réalité d'environ huit. A San Francisco elle est régulièrement de dix, mais il y a des comtés où, faute de ressources suffisantes [1], l'école n'est ouverte que pendant six mois et demi à

1. Le salaire payé par mois en 1892 était, en moyenne, de 83 dollars pour les instituteurs et de 66 pour les institutrices. Il s'élevait à 125 et 77.42 à San Francisco, mais il n'était que de 71 et 62 1/2 dans le comté de Mariposa.

sept mois [1]. Les enfants et jeunes gens des deux sexes de cinq à vingt et un ans y sont admis gratuitement. Les classes ne doivent pas durer plus de six heures par jour et, pour les enfants de moins de huit ans, plus de quatre heures. Une loi de 1885 a décidé que les livres de classe seraient les mêmes pour toutes les écoles publiques, et qu'ils seraient tous édités par l'État sous la surveillance du « State Board of Education ». Le surintendant de l'instruction publique se plaint de cette attribution à un corps qu'il ne croit pas suffisamment compétent.

Le programme fixé par le « State Board » comprend la lecture, l'écriture, l'épellation, l'arithmétique, la grammaire, la géographie, l'histoire des États-Unis, la physiologie, l'histoire naturelle, le dessin, la musique; mais, comme il n'y a pas de sanction pénale, ce programme est peu suivi, et chaque ville fait le sien. A San Francisco, on enseigne l'allemand et le français.

Les ressources des écoles sont fournies par le revenu du fonds d'État, « State school fund », qui est de 3,464,000 dollars (1,526,000 en obligations d'État et 1,938,000 en obligations de comté), les taxes sur les chemins de fer, les taxes sur les habitants, comprenant une taxe d'État, une taxe de comté, etc.

Tout individu mâle de vingt-et-un à soixante ans, qui n'est ni pauvre ni idiot, doit payer pour les écoles une taxe individuelle de 2 dollars au moins. Les recettes de 1892 ont été de 5,417,000 dollars (27 millions de francs).

Le nombre total des écoles était de 4,660, dont 2,178 écoles primaires, 1,880 écoles de grammaire, 62 écoles supérieures, ou « High schools », (ces dernières ayant 6,021 élèves), les unes appartenant à des villes et les autres à des comtés ou à des unions de comtés.

Le nombre des habitants d'âge scolaire (5 à 17 ans) était de 294,000 [1] en 1892; 238,000 (122,000 garçons et 116,000 filles) étaient inscrits dans les écoles publiques, sur lesquels 67 0/0 étaient présents. Il y avait en outre 21,000 élèves dans les écoles primaires privées.

1. Voir *State of California (Fifteenth biennal Report of the Superintendent of public instruction).*

2. Dont 1,880 nègres, 749 Indiens, 704 Chinois.

Procédés de la statistique. — Aucun État ne dépense autant pour la statistique de l'enseignement primaire que les États-Unis, et aucun État ne publie par an autant de volumes sur cette matière. C'est que les Américains, qui regardent l'instruction primaire comme une dette de la communauté envers ses enfants, et la diffusion et le progrès de cette instruction comme une des conditions nécessaires de la vie sociale dans une démocratie, se sont appliqués de bonne heure à savoir exactement si ce devoir était rempli, et si ce progrès s'accomplissait. Peu à peu les statistiques se sont multipliées, améliorées ou favorisées par la force de l'exemple et de l'émulation. L'institution des surintendants a beaucoup contribué à ce mouvement.

Dans tous les États, les instituteurs doivent tenir régulièrement le registre des élèves inscrits et des élèves présents chaque jour. Ils font, au moins une fois l'an, un rapport général sur l'état de leur école, qu'ils adressent à leur supérieur immédiat.

Dans les grandes villes, le « City superintendent » fait de son côté un rapport annuel au « School committee ». Beaucoup de rapports de ce genre sont imprimés, en un volume in-octavo, format adopté pour toutes les publications de ce genre. Le Commissaire de l'éducation à Washington a donné dans son rapport de 1887-1888 la liste des «City superintendents» dans les villes de 4,000 habitants et plus qui lui ont fourni des renseignements : il y en a environ 800.

Dans beaucoup de comtés, les surintendants publient aussi leurs rapports.

Dans chaque État, le surintendant de l'instruction publie tous les ans ou tous les deux ans un volume in-octavo contenant son Rapport et ordinairement aussi celui du « Board of Education ».

A Washington, le Bureau d'éducation publie chaque année un Rapport qui remplissait au début un fort volume in-octavo, et qui en remplit aujourd'hui deux. La collection de ces volumes forme, à elle seule, l'ensemble le plus complet qui existe sur la statistique de l'enseignement primaire d'un grand État. Elle renferme aussi de très intéressants renseignements sur la statistique internationale comparée de l'enseignement primaire. Voici la liste des Rapports annuels du Commissaire de l'éducation publiés jusqu'à ce jour :

1867-68	publié en	1868	1880	publié en	1882
1870	—	1870	1881	—	1883
1871	—	1872	1882-83	—	1884
1872	—	1873	1883-84	—	1885
1873	—	1874	1884-85	—	1886
1874	—	1875	1885-86	—	1887
1875	—	1876	1886-87	—	1888
1876	—	1878	1887-88	—	1889
1877	—	1879	1888-89	—	1891
1878	—	1880	1889-90	—	1893
1879	—	1881	1890-91	—	1894

Du volume de 1890-91 je ne possède encore que les épreuves, que le commissaire de l'éducation, M. W. T. Harris, a eu la complaisance de me communiquer.

E. LEVASSEUR.

(La suite au prochain numéro.)

LE CONGRÈS POUR LE RÉTABLISSEMENT
DES JEUX OLYMPIQUES

Le Congrès pour le rétablissement des Jeux olympiques a inauguré ses travaux, le 16 juin, avec une solennité qui semblait jusqu'ici l'apanage exclusif des fêtes de l'intelligence. Pour la première fois, le vaste amphithéâtre de la Sorbonne a entendu proclamer en termes éloquents et convaincus la grandeur et la dignité des exercices physiques. Le discours magistral par lequel M. de Courcel, sénateur et ancien ambassadeur de la République française, a ouvert la séance, et la brillante harangue du poète Jean Aicard, ont affirmé la nécessité d'un retour aux saines traditions antiques et célébré l'harmonie des qualités du corps et de celles de l'esprit dont un préjugé séculaire semblait avoir consacré définitivement le divorce. Cette affirmation, qui eût paru il y a vingt-cinq ans une dangereuse utopie, et qui depuis quelque temps est du domaine public, était rendue particulièrement significative par la composition du public devant lequel elle s'est produite. M. le recteur de l'académie de Paris, MM. les directeurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire, les proviseurs des lycées, les délégués des diverses nations étrangères, une foule de notabilités du monde des lettres et des arts remplissaient l'hémicycle, et les applaudissements qu'ils n'ont pas ménagés aux orateurs sont du meilleur augure pour le triomphe des idées qui nous sont chères. M. de Coubertin, qui a été l'initiateur du Congrès, peut s'applaudir de son œuvre : le succès a dépassé les espérances. La cause de l'athlétisme n'est plus discutée : le principe en est entré dans les esprits, sinon déjà dans les mœurs.

Des travaux du Congrès nous dirons peu de chose. La place nous manque pour les rapporter en détail. Voici pourtant les principales résolutions qui ont été adoptées :

1° Est considéré comme professionnel quiconque tire d'un sport quelconque ses moyens d'existence, ou reçoit des prix en espèces.

2° Toute infraction aux règles de l'amateurisme entraîne la disqualification d'amateur.

3° Un concurrent pourra être requalifié, s'il peut invoquer pour sa justification la bonne foi et l'ignorance des règlements.

4° La valeur des objets d'art donnés comme prix n'est pas limitée.

5° Celui qui se procure de l'argent au moyen d'un prix gagné par lui perd sa qualité d'amateur.

6° L'argent provenant des admissions sur le terrain peut être partagé entre les Sociétés, mais non jamais entre les concurrents. Les équipiers peuvent être indemnisés de leurs frais de déplacement par la Société dont ils font partie.

7° Le pari est incompatible avec l'amateurisme : les Sociétés devront empêcher le pari par tous les moyens possibles.

8° On ne peut être professionnel dans un sport et amateur dans l'autre.

9° En ce qui concerne les courses de chevaux, le tir et le yachting, la définition générale de l'amateur n'est pas applicable.

La Commission a écarté le principe des concours scolaires, et fixé comme il suit la liste des sports qui seront représentés aux Jeux olympiques : gymnastique, tir, jeux athlétiques, aviron, yachting, natation, vélocipède, escrime.

Deux choses nous paraissent surtout dignes de remarque dans les décisions du Congrès. La première, c'est qu'il s'est appliqué soigneusement à écarter le principe de l'intérêt personnel et de l'appât du lucre.

L'honneur seul doit toucher un esprit généreux.

L'autre, c'est l'esprit de conciliation qui a présidé à la formation de la liste des sports représentés aux Jeux olympiques. M. de Coubertin a compris, et nous ne saurions trop l'en féciliter, que le meilleur moyen de développer l'athlétisme naissant, c'est, non pas de préconiser un sport préféré au détriment des autres, mais de les encourager tous. Nous sommes heureux de voir figurer la gymnastique, pour laquelle nous ne cachons pas notre prédilection personnelle, à côté des jeux athlétiques dans lesquels nous voyons non des concurrents fâcheux, mais d'utiles auxiliaires. Nous estimons donc que les Sociétés de gymnastique ne pourront

que gagner à envoyer une délégation de leurs meilleurs sujets pour représenter dans ces tournois internationaux la gymnastique française. L'Allemagne n'ayant pas pris part au Congrès, elles n'ont pas à craindre un contact qui pourrait froisser leurs justes susceptibilités patriotiques.

Le samedi 23 juin, le Congrès clôturait sa session par un banquet au Palmarium du Jardin d'acclimatation. M. de Courcel présidait, ayant à ses côtés M. Bikélas, ministre de Grèce à Paris, et M. le directeur de l'enseignement secondaire. M. Rabier, dans un langage qui a fortement impressionné l'assistance, a fait ressortir le caractére moral et désintéressé de ces luttes pacifiques au milieu des difficultés toujours plus âpres du combat pour l'existence. Puis il a remis les palmes académiques à trois délégués, dont un étranger, M. Sloane, professeur distingué d'une université américaine, chez qui la largeur de l'intelligence n'exclut pas celle des épaules. M. Bréal, du Collège de France, a développé la devise du Congrès : « *Citius, altius, fortius* ». M. de Coubertin a remercié ses hôtes et collaborateurs, et on s'est donné rendez-vous à la prochaine célébration de la première Olympiade moderne, qui aura lieu en 1896 à Athènes, l'antique berceau de la gymnastique, et pour laquelle M. Bikélas, ministre de Grèce, a promis le bienveillant patronage du roi des Hellènes.

G. Strehly.

CORRESPONDANCE

A l'occasion de l'article *Un essai de conférences préparatoires à l'examen de l'inspection primaire pour les instituteurs publics*, paru dans notre numéro du 15 avril, M. R. Thamin, professeur de pédagogie à la Faculté des lettres de Lyon, nous a adressé la lettre suivante, que nous regrettons de n'avoir pu publier plus tôt :

A la direction de la Revue pédagogique, *Paris*.

Monsieur le rédacteur,

Ce qui se fait à Nîmes, pour la préparation à l'examen de l'inspection primaire, est très bien. Mais permettez-moi de rap-

peler, dans la *Revue pédagogique*, que là où il y a des Facultés, elles peuvent et doivent rendre aux instituteurs le service de diriger leur travail, surtout quand les Facultés sont pourvues d'une chaire d'éducation; que la Faculté des lettres de Lyon a depuis longtemps compris ce devoir, et que des conférences préparatoires aux grades supérieurs de l'enseignement primaire y existent depuis longtemps, qui comptent déjà de nombreux succès. La Faculté des lettres de Lyon est, en ce moment même, en pourparlers avec la direction de l'enseignement supérieur et la direction de l'enseignement primaire pour compléter cette organisation et mettre à la disposition des instituteurs un outillage de cours et de conférences comme il n'en existe pas encore en province. Mais, en attendant ce qui sera, ce qui est a déjà rendu et rend tous les jours des services. En le rappelant, cette lettre complétera utilement la note que vous avez fait paraître dans votre numéro du 15 avril. A Lyon, comme à Nîmes, on a eu conscience d'un besoin, et comme du droit véritable qu'ont tous ceux qui travaillent d'être aidés.

Veuillez agréer, etc.

R. THAMIN,
professeur de pédagogie à la Faculté des lettres de Lyon.

Lyon, 16 avril 1894.

ŒUVRE DE L'ÉDUCATION MORALE ET CIVIQUE DE LA JEUNESSE FRANÇAISE

APPEL DE LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT

La Ligue de l'enseignement, fondée avant l'avènement même de la République pour préparer et assurer l'éducation républicaine du pays, a provoqué d'abord le grand mouvement d'opinion qui a fait donner le minimum d'instruction nécessaire à tout enfant; puis elle s'est occupée de l'adulte.

Elle a, devançant le vote de la loi militaire, tourné ses efforts avec

succès vers la préparation physique de l'adolescent, tâche qu'elle ne cessera de poursuivre.

Aujourd'hui, partageant les légitimes anxiétés de tous les bons Français, elle sent l'urgence de faire un nouvel appel à l'initiative privée, pour mener à bien un projet qui est le prolongement même de son œuvre.

Elle voudrait, de l'école jusqu'à l'entrée au régiment, assurer à l'adulte les connaissances acquises pendant l'enfance, diriger leur perfectionnement dans le sens professionnel, enfin munir le jeune homme, trop tôt livré à lui-même, des solides principes qui sont indispensables aux citoyens d'une démocratie.

C'est son devoir d'initiatrice et de Française. La situation sociale le rend impérieux pour elle.



La Ligue ne se désintéressera pas de ce qui se passe à l'école même.

Elle demandera que l'obligation scolaire, née d'un pétitionnement qu'elle a provoqué, ne soit pas un vain mot.

Elle demandera et obtiendra, par l'action incessante et directe de ses adhérents d'hier et de demain, que les commissions scolaires réorganisées, et les municipalités stimulées et rendues plus soucieuses de leurs devoirs, prennent davantage à cœur l'application des lois.

Elle demandera que le niveau du certificat d'études primaires soit relevé, de façon que les enfants admis à se présenter, en vertu d'une tolérance administrative, à l'âge de onze ans, ne puissent l'obtenir qu'après avoir vraiment étudié toutes les matières inscrites aux programmes.



Mais surtout à la sortie de l'école s'affirme le rôle revendiqué par la Ligue qui, loin de se substituer d'ailleurs aux efforts individuels et collectifs, compte les seconder de tout son pouvoir.

Elle aidera à la formation méthodique de *Patronages* et de *Sociétés protectrices laïques*. Elle fournira aux municipalités et aux directeurs d'écoles les exemples des résultats obtenus par cette institution qui étend l'action de l'instituteur et de l'instruction.



Elle n'oubliera pas ses devoirs envers les adultes. Elle provoquera, en ce qui les concerne, une organisation nouvelle : cours complémentaires, cours professionnels, conférences populaires.

Elle a le dessein, là où des sociétés similaires n'existent pas, de fonder des *associations d'éducation populaire* dans chaque canton.

Elle tâchera de réunir en un faisceau solide, dans chaque centre de quelque importance, des bonnes volontés ne marchandant ni leur temps ni leur dévouement.

Elle leur assignera comme rôle de rassembler les ressources nécessaires pour se procurer les moyens d'action consistant en :

1° Une bibliothèque circulante ;

2° Une collection scientifique facilement transportable, y compris un appareil à projections avec vues.

Le local sera aisément trouvé. Le salle d'école ou bien la salle de mairie sera offerte à peu près partout aux organisateurs.

Les conférenciers s'offriront aussi d'eux-mêmes. Ce seront les hommes instruits de la localité qui ne refuseront pas de faire soit une conférence, soit une causerie sur des sujets qui leur seront familiers.

Ce sera l'instituteur dont le zèle n'est pas douteux, et qui, dans son école ou bien dans l'école de la commune voisine, continuera sa mission et son apostolat.

Ce seront aussi les professeurs de Facultés, de lycées et collèges, des écoles primaires supérieures, les professeurs spéciaux d'agriculture, d'industrie et de commerce qui, pour les inaugurations, pour les jours de grandes séances, entreprendront, comme leurs collègues d'Angleterre, des conférences et prêteront le concours de leur parole à leurs camarades de l'enseignement primaire.

***

Le concours moral et matériel de la Ligue est acquis à tous ces dévouements.

Son Conseil général mettra à la disposition des *Associations adhérentes* et les renseignements qu'il centralise, et sa bibliothèque, et sa riche collection de vues, et ses appareils, et ses conférenciers. Elle leur fournira des plans, des canevas, des textes même de conférences *in-extenso* qu'il suffira ou de commenter ou de lire.

La Ligue, pour donner une sanction publique aux efforts qu'elle compte susciter de toutes parts, tiendra chaque année une grande séance où seront proclamés les résultats obtenus, où seront accordées des récompenses aux plus méritants d'entre ses collaborateurs, qui seront signalés à l'attention des pouvoirs publics.

***

Mais une œuvre qui a une portée si considérable, outre le concours intellectuel et moral de tous, exige de fortes ressources pécuniaires. Aussi la Ligue n'hésite-t-elle pas, dans une pensée d'intérêt général, à faire appel par voie de souscription à ses amis, à ses fidèles, pour qu'ils contribuent au succès d'une entreprise vraiment nationale. Elle a recours à eux une fois de plus, sûre qu'ils comprendront dans dans quelle intention elle agit et qu'ils la mettront à même, par leur patriotique générosité, de rendre longtemps encore service au pays.

BUREAU DE LA LIGUE

MM. Jean Macé, *président;* Léon Bourgeois, René Leblanc, *vice-présidents;* Georges Wickham, *trésorier;* Etienne Charavay, *secrétaire géné-*

ral; Henry Cayssac, *secrétaire général adjoint;* Hector Depasse, Dessoye, Montier, *secrétaires.*

COMITÉ D'ACTION

MM. Aussel, Ardouin-Dumazet, Bérard, député de l'Ain, Henry Bérenger, Adolphe Bonnet, Bourgeois, député du Jura, Cavé, Maurice Charlot, Marcel Charlot, Dr Chervin, Descubes, député de la Corrèze, Dron, député du Nord, Figurey, Gaufrès, Guérin-Catelain, Goudchaux, Joliet, Dr Langlet, André Lebon, député des Deux-Sèvres, Louis Leroy, Muret, Napoléon Ney, Édouard Petit, Robelin, Roux.

N. B. — Les adhésions et les souscriptions diverses doivent être adressées à M. le secrétaire général de la Ligue française de l'enseignement, 14, rue Jean-Jacques-Rousseau, à Paris.

VACCINATION ET REVACCINATION
DANS LES ÉCOLES

(Compte-rendu de l'Académie de médecine, séance du 5 juin 1894; extrait du *Journal officiel.*)

L'Académie de médecine a été priée par M. le ministre de l'instruction publique d'établir chaque année « une liste générale de propositions, à l'effet d'attribuer des récompenses décernées par M. le ministre de l'intérieur aux instituteurs et institutrices publics et privés qui auraient réuni les statistiques les plus complètes sur les opérations vaccinales et qui auraient le plus contribué à propager les vaccinations dans les écoles ».

Dans son premier rapport sur l'application de cette mesure, M. Hervieux, directeur du service de la vaccine, déclare tout d'abord que, si l'on réfléchit aux tâtonnements, aux hésitations inséparables d'une première expérience, on ne saurait méconnaître que les résultats obtenus dans un grand nombre de départements ont été satisfaisants. Les rapports reçus des préfets, ainsi que les observations consignées par les maires, les inspecteurs d'académie et les médecins inspecteurs des écoles dans les états de vaccination, tous ces rapports louent le zèle des instituteurs qu'ils recommandent et leur dévouement à la vaccine. Ils disent leurs démarches, leurs instances répétées auprès des familles pour obtenir l'autorisation de laisser vacciner et revacciner les enfants; revacciner surtout. Car il ne faut pas oublier que si l'on ne rencontre pas habituellement de résistance sérieuse pour la vacci-

nation, il n'en est pas de même pour la revaccination. La résistance à cette dernière opération est un souvenir de l'époque lointaine où l'on croyait à la pérennité de l'action prophylactique de la vaccine, quand elle n'est pas l'effet d'une sorte d'insanité consistant à dire : Pourquoi mes enfants seraient-ils revaccinés, puisque je ne l'ai jamais été?

Un autre mode de résistance, et qui a exigé de la part des instituteurs des efforts beaucoup plus sérieux, est celui qui prend sa source non pas seulement dans un manque de foi en l'utilité de la revaccination, mais dans une défiance à l'endroit de la vaccine elle-même, défiance reposant sur l'ignorance, les préjugés et les relations idiotes de maladies plus ou moins graves attribuées par des matrones à la découverte de Jenner. A ces causes de résistance il faut ajouter l'apathie et l'indifférence naturelles aux habitants de la campagne pour tout ce qui ne touche pas à leurs intérêts pécuniaires.

Il est facile de comprendre que pour triompher de cette insouciance et de ces mauvais vouloirs la tâche des instituteurs a dû souvent être assez rude; mais leur dévouement s'est manifesté à maintes reprises sous d'autres formes que nous allons énumérer.

Un instituteur public du département de l'Aisne, le nommé Lelong, a réussi à faire inscrire au budget de sa commune (Boué) un crédit qui lui a permis de revacciner tous les élèves de son école.

L'instituteur Capolini, commune de Guagno (Corse), qui n'avait pu faire revacciner les enfants de son école, faute du vaccin nécessaire pour l'opération, se procura à prix d'argent un certain nombre de tubes de vaccin à l'aide desquels 67 revaccinations furent pratiquées.

Couturier, instituteur public à Méasne (Creuse), non content d'avoir obtenu d'une sage-femme qu'elle pratiquât 146 revaccinations dans son école, stimula si bien son zèle qu'elle continua à revacciner dans le département de l'Indre.

M. et Mme Pinet, l'un instituteur, l'autre institutrice de l'école communale de Rousset (Drôme), ont, en 1892, dans le cours d'une épidémie de variole, fourni de leurs deniers à la sage-femme le vaccin nécessaire pour les revaccinations. Ils ignoraient probablement, comme Capolini, la gratuité de notre vaccin. De 1886 à 1893, ils ont fait pratiquer 174 opérations vaccinales.

Combes, instituteur public à Perpezac-le-Noir (Corrèze), indépendamment de 245 opérations vaccinales, dont 174 revaccinations, a, dans son ardeur à propager la vaccine, réussi, en dehors de son école, à faire vacciner 328 et revacciner 566 personnes (épidémie de 1893).

Dans le même département, M. et Mme Vallat, l'un instituteur, l'autre institutrice de l'école communale de Pandrignes (Corrèze), ont uni leurs efforts pendant l'épidémie de 1893 pour faire vacciner ou revacciner 85 enfants et, en dehors de l'école, 88 personnes. Les mêmes actes de dévouement ont été accomplis dans la Corrèze par Forges, instituteur à Saint-Pardoux-l'Ortigier, qui, outre 122 revaccinations dans son école, a fait revacciner 108 personnes dans le cours

de l'épidémie, et aussi par l'instituteur Dezeix et l'institutrice Dezeix, qui ont obtenu à Saint-Chamant par leur exemple, en se faisant revacciner, l'inoculation de 132 enfants dans leur école, et par leurs exhortations la revaccination de 800 personnes en dehors de l'école.

Une institutrice de Neuilly-l'Évêque (Haute-Marne) a fait afficher la circulaire ministérielle dans la commune.

Dans le même département, Pierre, instituteur à Chézeaux, a fait revacciner jusqu'à trois fois les élèves de son école sur lesquels l'inoculation n'avait pas réussi. Comme plusieurs de ses confrères, il a, en dehors de son école, recommandé la revaccination.

Le Pas-de-Calais, qui ne nous a envoyé aucun état des vaccinations et revaccinations, appelle notre attention sur l'instituteur Gerbot, qui a fait prendre du vaccin sur ses propres enfants. Dans le même département, l'instituteur Lebrun a pris l'initiative de signaler au médecin du bureau de bienfaisance tous les sujets à vacciner et à revacciner.

Mme Michaux, institutrice à Vicq (Haute-Marne), a eu recours, comme l'institutrice de Neuilly-l'Évêque, à la voie des affiches pour engager tous les habitants à se faire vacciner, eux et leurs enfants.

Deux instituteurs du Puy-de-Dôme, Sabatier à Champagnat-le-Jeune, et Pissés à Ludesse, qui n'avaient dans leur commune ni médecin ni sage-femme, ont requis une sage-femme des environs pour procurer aux enfants de leurs écoles le bénéfice de l'inoculation vaccinale.

Perrin, instituteur à Parent (Puy-de-Dôme), depuis sa nomination, qui remonte à une vingtaine d'années, fait revacciner tous les cinq ans, à ses frais, les enfants de son école.

Dans le même département, Mavel, instituteur à Saint-Beauzire, a obtenu du conseil municipal que les frais des vaccinations fussent à la charge de la commune. Il s'est fait revacciner pour prêcher d'exemple.

Andrieux, instituteur à la Ferté (Haute-Marne), a fait sur la nécessité des vaccinations et des revaccinations une conférence dont une copie est jointe à son dossier.

Ces différentes manifestations prouvent assurément le zèle d'un certain nombre d'instituteurs pour la propagation de la vaccine, et il faudra en tenir compte dans l'appréciation des titres de chacun d'eux aux récompenses proposées. Mais le témoignage par excellence, la preuve mathématique des services rendus, c'est le chiffre des opérations vaccinales pratiquées dans l'école avec le concours moral de l'instituteur et de l'institutrice. C'est pourquoi M. le ministre a exigé que les résultats obtenus par chacun des candidats fussent consignés dans un état des vaccinations et des revaccinations dont le spécimen était joint à la circulaire. Toutefois, les familles opposant toujours une plus grande résistance à la pratique des revaccinations, l'Académie doit, pour établir le classement, attribuer plus d'importance à celles-ci qu'à celles-là.

Les statistiques communiquées, aussi bien que les actes de dévouement ci-dessus relatés, démontrent clairement tout ce qu'on peut attendre de la bonne volonté des instituteurs.

A côté des bons résultats dus à une première application de la circulaire ministérielle, M. Hervieux signale quelques *desiderata* de cette application.

Un grand nombre de préfets n'ont envoyé que les états de vaccinations et de revaccinations se rapportant aux candidats qu'ils proposaient pour les récompenses ministérielles. Il y a dans ce *modus faciendi* une économie regrettable de documents.

En ne signalant qu'un petit nombre de candidats, choisis parmi les plus dignes il est vrai, les autorités préfectorales et communales forcent la main pour ainsi dire et, d'une autre part, laissent dans l'ignorance des titres de ceux qui ne figurent pas sur la liste, ce qui, à certain point de vue, n'est pas sans importance.

Les listes dressées par les maires et les préfets de quelques autres départements laissent encore plus à désirer, car le cadre dans lequel doit être compris l'état des vaccinations et des revaccinations est entièrement supprimé. On se borne à une courte notice sur les actes de l'instituteur qui témoignent de son zèle pour la propagation de la vaccine. Cet exposé un peu trop sommaire des titres des candidats ne fournit que des éléments insuffisants d'appréciation.

Enfin, quelques départements, tels que l'Orne, les Ardennes, la Nièvre, le Lot et l'Aveyron, ont informé par l'organe de leurs préfets qu'ils n'avaient pas de candidats à proposer, s'abstenant de justifier par l'envoi des états de vaccinations et de revaccinations la sévérité de leur jugement. Or, le nombre assez élevé de tubes que l'Académie a envoyés dans quelques-uns de ces départements, et notamment dans le Lot et les Ardennes, laisse quelques doutes sur l'indifférence de tous les instituteurs sans exception en matière d'inoculation vaccinale.

On doit cependant déclarer que dans les Basses-Alpes l'inspecteur d'académie s'est plaint du peu d'empressement des instituteurs et des institutrices à encourager ce genre d'opérations, et que, dans un autre département, c'est aux municipalités qu'on s'en prend de cette indifférence.

Si, dans plusieurs départements, il n'est pas une seule commune qui ait envoyé ou dont l'Académie ait reçu les états de vaccination, il existe deux départements, la Haute-Marne et Meurthe-et-Moselle, qui ont transmis les états de vaccination de toutes leurs communes. Or, il résulte de ces états que la Haute-Marne renferme 113 écoles communales dans lesquelles il n'a été pratiqué aucune opération vaccinale, et 36 autres écoles où le chiffre de ces opérations n'a pas dépassé quelques unités. Parmi les écoles communales de Meurthe-et-Moselle il y en a 234 où il n'a été fait ni vaccination ni revaccination, et 59 où le chiffre des ces opérations ne s'est élevé qu'à quelques

unités. Révélation très inattendue et qui ne laisse pas que d'être très inquiétante; car on est en droit de se demander si, dans chacun des autres départements, toutes les écoles communales (et le nombre en est énorme) dont on n'a pas reçu les états de vaccination n'ont pas été aussi déshéritées au point de vue de la vaccine. Il n'est pas de fait qui plaide avec plus d'éloquence la cause de la vaccine obligatoire.

En outre, la circulaire ministérielle dit explicitement que les récompenses de vermeil, d'argent et de bronze seront attribuées aux instituteurs et aux institutrices publics et privés qui auront réuni les statistiques les plus complètes sur les opérations vaccinales.

Or, en parcourant les dossiers transmis, M. Hervieux a été surpris de voir que, à l'exception de la Haute-Marne, il n'était question, dans tous les autres départements, que d'écoles publiques, d'instituteurs publics et d'institutrices publiques.

M. le rapporteur fait d'autre part observer que bien qu'il sût depuis longtemps qu'un grand nombre d'enfants appartenant aux écoles publiques ou privées n'étaient pas vaccinés, et que, même depuis la circulaire ministérielle du 25 mars 1890, la recommandation relative à la nécessité de revacciner les sujets au-dessus de dix ans restait souvent à l'état de lettre morte, il ne soupçonnait guère jusqu'à quel degré s'élevait l'indifférence des populations et des autorités communales à l'égard de cette mesure préservatrice.

Les dossiers de la Haute-Marne et de Meurthe-et-Moselle nous ont révélé ce fait presque incroyable : pour la Haute-Marne, de 116 communes restées sans vaccinations ni revaccinations et de 56 autres communes où les opérations vaccinales étaient réduites à quelques unités; pour Meurthe-et-Moselle, de 254 communes sans vaccinations ni revaccinations et de 59 autres où le chiffre annuel des opérations vaccinales ne dépassait pas quelques unités.

Si l'on jugeait par ce qui a été constaté dans ces deux départements de ce qui se passe dans tous les autres, on arriverait à cette conclusion lamentable, qu'il y a en France 12,000 communes au minimum où l'on ne vaccine ni ne revaccine, et 4,000 autres où le nombre des opérations vaccinales ne s'élève pas à 3 ou 4 par an. Cette hypothèse, qui est probablement au-dessous de la vérité, pourrait être facilement vérifiée par une simple recommandation du ministre aux préfets d'exiger, l'année prochaine, un état des vaccinations de toutes les écoles publiques et privées. Ce serait un premier avantage de la mesure actuelle.

Un autre avantage résultant de celui qui précède serait de faire connaître chaque année :

1° La manière dont sont appliquées les circulaires ministérielles relatives aux opérations vaccinales;

2° Le plus ou moins de zèle et d'activité déployés dans l'accomplissement de leur tâche par les fonctionnaires chargés de l'exécution de ces prescriptions ;



3° Les lacunes administratives qui empêcheraient cette exécution d'être parfaite et irréprochable.

Connaître le mal, c'est connaître en même temps le remède.

En parlant récemment à l'Académie de l'inspectorat médical des écoles dans les campagnes, M. Hervieux exprimait le regret, au point de vue des intérêts de l'hygiène, que le nombre des praticiens investis de ces utiles fonctions ne fût pas en rapport avec les nécessités d'une surveillance active dans toutes les écoles. Un grand nombre de ces établissements échappent à cette surveillance, faute d'inspecteurs médicaux qui les rappellent à l'observation rigoureuse des prescriptions réglementaires.

Il y aurait donc lieu de créer des inspecteurs médicaux dans les circonscriptions qui en sont dépourvues, et de leur imposer l'obligation, si elle n'existe pas déjà, de procéder chaque année à une constatation des enfants qui n'ont pas été vaccinés ou qui, ayant atteint l'âge de dix ans, ont besoin d'être revaccinés.

Ces inspecteurs devraient être armés des pouvoirs nécessaires pour exiger ces vaccinations et ces revaccinations, ou, moyennant un supplément de rétribution, pour les pratiquer eux-mêmes.

Ici se pose la question de la gratuité des inoculations vaccinales dans les campagnes, question qui, avec l'indifférence, et peut-être plus que l'indifférence, est un si grand obstacle à la propagation de la vaccine.

L'examen des dossiers susvisés témoigne des difficultés résultant de la non-gratuité des opérations vaccinales. On a vu par les citations faites que certains instituteurs avaient fait venir à leurs frais un médecin ou une sage-femme pour inoculer leurs élèves. D'autres fournissaient les lancettes et le vaccin qui leur avait été expédié de Genève ou de Montpellier. D'autres, par leurs démarches et leurs instances auprès du conseil municipal, réussissaient à faire inscrire au budget de la commune les frais des opérations vaccinales.

Deux genres de résistances rendent indispensable la gratuité des vaccinations dans les campagnes : la première et la mieux connue est celle des familles ; la seconde est celle des municipalités. Plusieurs des rapports transmis à l'Académie se plaignent assez vivement de cette dernière. Les mesures sanitaires, qui visent aussi directement l'intérêt des communes, devraient être supportées par elles. A quelque moyen qu'on ait recours pour vaincre les résistances dont nous parlons, la gratuité restera une des premières conditions du succès dans la lutte engagée contre le fléau variolique.

Dr A.-J. Martin.

L'EXPOSITION SCOLAIRE AGRICOLE DE LILLE

ET L'ENSEIGNEMENT DE L'AGRICULTURE DANS LE DÉPARTEMENT DU NORD

Le concours régional qui s'est tenu à Lille dans le courant du mois de juin dernier comprenait une exposition scolaire agricole importante. L'enseignement agricole a reçu, en effet, dans le département du Nord, une organisation très complète, ainsi que l'on en peut juger d'après les renseignements ci-dessous empruntés au *Bulletin départemental.*

Depuis 1888 l'enseignement de l'agriculture est *obligatoire* dans les communes rurales et dans les centres agricoles. Les programmes approuvés par le conseil départemental ont été rédigés avec le concours de nombreux agriculteurs.

Voici dans quel esprit ces programmes ont été conçus et quelles ont les instructions données pour leur application :

« Les instituteurs sont obligés de suivre le programme, de ne pas en intervertir l'ordre, mais ils peuvent ne pas le remplir. Il convient même qu'ils l'accommodent à l'aptitude, à la culture intellectuelle des élèves, aux ressources personnelles dont ils disposent eux-mêmes. Il sera sage souvent de tailler dans la matière, de choisir, de se borner. On ne leur saura jamais mauvais gré de savoir se restreindre pour mieux faire. Qu'ils cherchent l'utilité réelle, non l'apparence. En deux mots, ils sont libres de se mouvoir à la lueur de leur raison et de leur expérience dans le cadre qui leur est tracé. La confiance qu'on leur témoigne ne peut que les préserver des erreurs, car elle augmente leur responsabilité et excite leur prudence.

» On ne veut pas donner aux enfants seulement des notions scientifiques, on tient aussi à leur faire aimer le sol où ils sont nés, où ils sont appelés à vivre, à les attacher à la terre comme à une mère qu'on n'abandonne pas. Si l'enseignement ne devait aboutir qu'à ce résultat, il mériterait déjà quelque estime. Il s'en suit que l'enseignement agricole devra le plus souvent se cantonner dans les cultures de la région et empiéter le moins possible sur celles des contrées voisines ou éloignées. D'ailleurs, s'il en était autrement, la pratique, sans laquelle on ne forme pas des agriculteurs, deviendrait impossible la plupart du temps. On recommande instamment aux instituteurs de se tenir dans leur milieu et de ne pas sacrifier le nécessaire au luxe et la réalité aux chimères. Leur rôle est d'instruire, d'éclairer, de combattre la routine, de révéler et rendre populaires les méthodes et les procédés rationnels. C'est en restant dans leur sphère, c'est en prenant corps à corps les préjugés, les erreurs, qu'ils

les déracineront. Il faut en quelque sorte qu'ils se fixent au sol qu'ils veulent améliorer et féconder. Tout cela c'est l'objet de l'agriculture locale. Leur enseignement sera fructueux s'il sait s'inspirer des nécessités de lieux et de temps. »

. . . .

« Le personnel fut surpris, ajoute M. l'inspecteur d'académie, de l'invasion subite de l'agriculture dans nos programmes déjà si chargés. Il n'était pas généralement prêt à ce genre d'enseignement. Mais, avec le dévouement qui le caractérise, il se mit résolument au travail et ne tarda pas à être à la hauteur de sa tâche. Les agriculteurs ne lui ménagèrent pas leur concours. On se souvient encore des nombreuses conférences qui, pendant deux ou trois ans, eurent lieu sur tous les points du département et où nos instituteurs entendirent les leçons des cultivateurs les plus éclairés et les plus expérimentés. Quelques bons livres parurent pour aider nos maîtres dans leur préparation. Les instituteurs s'aidèrent mutuellement. »

L'exposition scolaire agricole contenait des travaux de l'école normale d'instituteurs de Douai, de plusieurs écoles primaires supérieures et d'un très grand nombre d'écoles primaires élémentaires. Plus de trois cents instituteurs avaient envoyé des spécimens de l'enseignement de l'agriculture dans leurs écoles. Il convient d'ajouter qu'aux examens du certificat d'études primaires, *1,663* élèves ont obtenu l'an dernier la mention de l'agriculture.

L'administration académique du département du Nord a prêté aussi un actif concours à l'institution des Sociétés scolaires protectrices des animaux utiles à l'agriculture. Il existe actuellement dans le département 574 sociétés de ce genre.

« La plupart de ces sociétés fonctionnent réellement : elles rendent des services. Elles donnent de bons exemples aux cultivateurs en protégeant les animaux utiles, les nids d'oiseaux, en observant et recommandant la douceur et la bienveillance envers les animaux domestiques, en poursuivant et détruisant, sans cruauté, les animaux et insectes nuisibles à l'agriculture. Ces associations éveillent et entretiennent chez les enfants l'esprit de bonne confraternité, le sentiment de l'honneur par les engagements qu'ils prennent, le respect de la propriété et du travail dont elle est le fruit. C'est assurément un bon moyen d'éducation. »

Enfin des promenades scolaires, dont il est rendu compte dans le *Bulletin départemental*, sont organisées par un grand nombre d'instituteurs. Elles ont pour but la visite d'une fabrique, d'un établissement industriel, etc. ; dans les communes rurales, la promenade a le plus souvent un caractère agricole : les élèves, sous la conduite de leurs maîtres, visitent les fermes, s'arrêtent dans les champs, entendent les explications qu'on leur donne, s'instruisent hygiéniquement. A leur retour ils reproduisent dans un petit mémoire ce qu'ils ont vu et appris.

Avec de tels éléments, l'exposition scolaire agricole du département du Nord devait sans nul doute offrir le plus réel intérêt. Il suffit pour s'en convaincre de parcourir la longue liste des objets exposés reproduite dans le *Bulletin départemental*.

Les résultats obtenus, en quelques années, dans le département du Nord pour encourager et pour développer l'enseignement si utile de l'agriculture sont faits pour susciter une initiative semblable dans d'autres départements, et c'est pour cette raison surtout que nous avons cru devoir les signaler.

R. SABATIÉ.

NOTE

RELATIVE AU RECRUTEMENT DE LA SECTION SPÉCIALE ANNEXÉE A L'ÉCOLE NORMALE DE LA BOUZARÉA

Une section normale spéciale destinée à former des maîtres pour les écoles d'indigènes est annexée à l'école normale d'Alger-Bouzaréa.

Cette section comprend 40 jeunes instituteurs, qui passent une année à l'école.

Ils y apprennent l'usage de la langue kabyle (attendu que c'est en Kabylie tout d'abord qu'un grand nombre d'écoles doivent être créées), un peu d'arabe, un peu de travail manuel, beaucoup d'agriculture pratique, des éléments de médecine usuelle avec exercices dans un hôpital, enfin la pratique de l'enseignement dans les écoles d'indigènes.

Cette section est recrutée parmi les stagiaires ou titulaires en exercice en France ou en Algérie, anciens élèves des écoles normales, autant que possible, et très bien notés.

Tous les candidats doivent d'ailleurs, pour être admis, être signalés par MM. les inspecteurs d'académie comme possédant les qualités d'intelligence, d'honnêteté, de patience, d'activité, de dévouement et d'aptitude pédagogique qui leur seront nécessaires pour occuper dignement les postes de confiance où ils devront être appelés à leur sortie de la section spéciale.

Les candidats doivent être libérés du service militaire ou dispensés en vertu d'un engagement décennal. Ceux qui ont contracté l'engagement sous le régime de la loi du 15 juillet 1889 ne peuvent être admis qu'après avoir accompli leur année de service militaire.

Les élèves-maîtres de la section spéciale reçoivent une indemnité de 900 francs, sur laquelle ils versent 500 francs pour leur entretien à l'école normale. Ils conservent le reste pour leur habillement et leurs besoins personnels. La gratuité du passage leur est accordée pour se rendre à l'école normale.

Ils sont dans les mêmes conditions que les autres élèves-maîtres des écoles normales, c'est-à-dire qu'ils réalisent pendant leur séjour à l'école l'engagement décennal en vue de la dispense du service militaire, et que le temps qu'ils y passent avant l'âge de vingt ans entrera dans le compte des années de services lors de la liquidation de leur pension de retraite.

D'après le décret du 18 octobre 1892, les traitements des instituteurs des écoles d'indigènes sont fixés ainsi qu'il suit:

Titulaires :		*Stagiaires :*	
5e classe. . .	1,500 Fr.	4e classe. . .	1,200 Fr.
4e — . .	1,700 —	3e — . .	1,300 —
3e — . .	1,900 —	2e — . .	1,400 —
2e — . .	2,200 —	1re — . .	1,500 —
1re — . .	2,500 —		

Ils reçoivent en outre des indemnités spéciales de résidence plus ou moins élevées, suivant l'importance du poste qu'ils occupent et la difficulté des approvisionnements.

Nota. — Les candidats sont priés d'adresser leur demande au recteur de l'académie d'Alger par l'intermédiaire de leur inspecteur d'académie.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

I

Les livres de critique abondent, et je ne constate pas sans inquiétude qu'ils forment la presque totalité des livres dont il vaut la peine de parler ici. Plus que jamais on analyse, on définit, on juge. Entre toutes, certes, elles sont raffinées, les jouissances que procure l'exercice des facultés critiques; mais quand on s'est rassasié d'idées, rien que d'idées, on aspire à une nourriture moins purement intellectuelle. Qu'est-ce donc quand il faut juger les jugeurs, et superposer à leurs abstractions des abstractions nouvelles?

Aussi ai-je lâchement commencé mes lectures par un livre tout ensoleillé[1], qui m'emportait, dans un tourbillon de jeunesse, à travers le vieil Orient, pays demi-turc et demi-grec, demi-vivant et demi-mort, où les formes des choses présentes sont si précises et les souvenirs du passé si mystérieux, où les ruines des cités vaincues gardent un sourire, tandis que près d'elles, sur elles, la puissance précaire des vainqueurs tombe en ruines elle-même, mais obscurément, lourdement, sans majesté et sans grâce. Heureux les curieux vaillants, les archéologues-poètes, qui partent ainsi vers l'aurore, dans la fraîcheur claire des matins d'Orient! Cette impression d'affranchissement, cette joie de conquête, sont ici rendues avec tant de sincérité et d'entrain, qu'on se sent humilié d'être assujetti à ces servitudes de la vie européenne et sédentaire pour lesquelles M. Deschamps manifeste un si juste mépris. Hélas! lui-même n'a pu toujours s'y soustraire: quand revient le jour de la chronique hebdomadaire du *Temps*, ne songe-t-il jamais, avec un soupir, aux libres chevauchées d'autrefois? M. Rodenbach et M. Prévost, qu'il nous présente aujourd'hui, bien qu'ils végètent, eux aussi, « parmi les conventions puériles de l'Occi-

---

1. *Sur les routes d'Asie*, par Gaston Deschamps, A. Colin. Je crois devoir dire que ce livre n'est pas destiné aux jeunes filles; mais tous les hommes le liront avec un vif plaisir.

dent », ou peut-être précisément parce qu'ils y végètent, ne sont pas dénués d'intérêt, je l'avoue; mais l'impétueux Kharalambos et le subtil Manoli étaient gens moins compliqués.

Pour moi, du moins, lorsqu'à l'avenir il se montrera touché des élégances parisiennes, j'aurai peine à ne pas revoir, par contraste, telle image, vivement esquissée, de femme orientale, comme cette Marou Ianniri, à la chevelure flottante, aux grands yeux noirs épanouis, qui a tout ensemble une fierté superbe de statue et un charme effarouché de tzigane, et qui, parmi les jeunes gens arrêtés dans une admiration craintive, passe, toute scintillante de bijoux enfantins, parée comme une reine barbare. Ces esquisses ne sont pas rares, car M. Deschamps est un observateur délicat, qui note les beaux visages aussi volontiers que les beaux paysages. Mais l'archéologie, que devient-elle? Oh! M. Deschamps, dont c'est le second voyage en Asie Mineure, confesse qu'il n'est plus dans toute la ferveur de son initiation archéologique, ose trouver « un peu monotones » toutes ces briques et tous ces moellons qu'il faut inspecter pourtant et collectionner, nous explique, d'ailleurs, que l'épigraphie est « divertissante », parce qu'elle met en lumière les dessous ignorés de la comédie humaine. Son ami, notre ami Doublet, a dû plus d'une fois le rappeler à ses devoirs pendant qu'il s'attardait à étudier l'effet d'un soleil levant ou couchant sur les montagnes ou sur la mer.

Ce scepticisme n'est qu'à la surface, et l'enthousiasme de l'érudit se réveille quand un trésor d'inscriptions vierges brille au fond d'une clairière, « toute blanche de marbres, comme s'il eût neigé une avalanche de flocons gros comme des pierres meulières ». Mais une telle bonne fortune est unique. Au contraire, c'est tous les jours que le Soleil, père des choses, donne aux yeux la fête de ses rayons et de ses couleurs, et toutes les inscriptions municipales, toutes les dédicaces de chevelures, ne valent pas Éphèse entrevue au loin, ou la triste Stratonicée, hantée encore par l'ombre légère de Monime, ou simplement la transparence d'une source qui coule, fraîche, entre les platanes. Voilà ce que je sais gré au voyageur d'avoir fixé pour nous; ces estampages-là en valent d'autres, et, après tout, en fait d'antiquité, la Nature défie la comparaison.

Puis-je le dire sans blasphème? Les beautés du pays m'inté-

ressent ici moins encore que la manière dont le voyageur les sent. Il y a là un curieux mélange de sensations neuves et de souvenirs classiques. Je le sais bien, ces souvenirs n'agréent au voyageur qu'après que s'est dissipé le brouillard d'ennui dont on les enveloppe, selon lui, dans les collèges. Mais, tout de même, sans les collèges, où serait le charme de ces impressions rajeunies? Il n'est pas donné à tout le monde de faire connaissance avec la douce Chio, et le Méandre, et les montagnes farouches de la Carie Et ceux mêmes qui ont ce bonheur — outre que l'Europe les poursuit là-bas, qu'ils trouvent des camarades de Sainte-Barbe à Chio, de jeunes Orientales très parisiennes, des fonctionnaires ottomans qui sont presque des boulevardiers, des tramways à Smyrne, des habits, des tapis européens au fond de l'Anatolie — ne peuvent jamais se débarrasser tout à fait « de cet héritage de littérature qui vient toujours à la traverse de nos sensations ». Voilà comment, quand M. Deschamps nous a bien amusés, ou bien éblouis, il nous glisse sournoisement une page de Fustel de Coulanges ou de Paul Lucas. Et puis, sans nous laisser le temps de nous apercevoir que notre érudition s'est accrue, il nous ressaisit, nous entraîne à sa suite, et il faut bien marcher, car le récit marche.

La narration est le fort de l'élève de l'école d'Athènes; dans le discours, il réussit au point d'être comparé à M. Tricoupis lui-même par ses auditeurs grecs émerveillés. Mais je préfère à ses discours académiques les harangues brèves qu'il assène, « avec un âpre accent, plein de menaces », à tel pauvre mufti coupable de faire traîner une affaire dont il ignore, d'ailleurs, le premier mot. M. Deschamps a toutes les vertus du voyageur, la curiosité, l'intrépidité, la patience. Mais il semble n'avoir pas atteint celle-ci du premier coup. Les voyages l'y auront plié. On ne le voit plus, par la suite, frapper du pied et enfoncer son chapeau sur la tête pour secouer de leur torpeur ces bons musulmans effarés. Il s'est élevé à une philosophie plus sereine; peut-être aussi a-t-il fait un retour sur l'administration française, dont il connaissait mal encore la sage lenteur.

A travers tout cela court une verve alerte, où il y a un peu de malice et beaucoup de gaieté, et le contraste est saisissant entre la morne indolence des Orientaux et le joyeux entrain de ces Français, qui prêtent à l'archéologie un peu de leur jeunesse.

II

Dans un tout autre genre, le *Prevost-Paradol* de M. Gréard [1] veut aussi n'être pas confondu avec les livres de critique, car c'est un souvenir ému donné à un ami dont la destinée fut tragique; à de certains moments, où sont prononcés les grands noms d'Aristophane et de Thucydide, de Pascal et de Montesquieu, c'est presque un éloge. Mais un éloge où l'on indique avec discrétion les points faibles est moins un éloge qu'une étude, et c'est bien une étude, en effet, que M. Gréard a voulu écrire, mais une étude de caractère. On pourrait ne pas suivre jusqu'au bout de son admiration le camarade, enthousiaste dès l'École, d'un enthousiasme réfléchi tout ensemble et passionné, le confident intime, presque le collaborateur, qui connaît et juge avant le grand public bien des écrits devenus célèbres le lendemain, qui, sous les ombrages du parc Monceau, revoit les épreuves de la *France nouvelle*. Et je ne sais, en vérité, lequel des deux amis il faut estimer davantage : l'un pour avoir mérité l'adhésion sans réserve d'un esprit qu'il savait « pénétrant, délicat et ferme », l'autre pour avoir porté dans l'amitié tant de chaleur d'âme et d'abandon. A ce seul titre, le livre aurait une haute portée morale. Mais, enfin, cette amitié même pourrait éveiller quelque défiance. On se rassure bientôt quand on voit l'étude biographique s'élargir en une étude psychologique et devenir l'histoire d'une âme, non pas d'une âme en général, mais d'une âme de lettré noblement ambitieux, et non pas en un temps quelconque, mais à une époque précise de notre histoire, sous le second empire.

De Prevost-Paradol critique, M. Gréard a donc eu peu de chose à dire, et j'en dirai moins encore. Polémiste et moraliste, homme d'action avant tout, Prevost-Paradol était mal fait pour la critique littéraire, du moins pour la grande critique, pour celle qui veut du loisir et de la sérénité. Il avait des intuitions rapides, parfois profondes, et un merveilleux talent d'expression; mais ses *Moralistes*, je l'avoue en toute sincérité, ne me paraissent pas un chef-d'œuvre. On sent trop que le livre est né d'une occasion,

1: *Prevost-Paradol, étude suivie d'un choix de lettres*, Hachette.

d'un cours public, puis du désir de se créer un titre académique; on y pourrait presque marquer les endroits où il faut applaudir, les morceaux de bravoure; on n'a certes pas besoin d'y souligner les *phrases*, d'ailleurs éclatantes, ni les allusions. Les études sur La Boétie et sur Vauvenargues sont plus fortement personnelles que certaines autres; mais c'est que l'éloquente déclamation de La Boétie était un thème admirable à développements par attaques indirectes et par sous-entendus; c'est, d'autre part, que le Vauvenargues du dix-huitième siècle attirait et retenait le Vauvenargues du dix-neuvième. M. Gréard le remarque, sur les hommes qu'il veut faire connaître, Prevost-Paradol sait peu de choses en dehors de leurs ouvrages, et il ne croit pas nécessaire d'en beaucoup savoir : la notice de Suard sur Vauvenargues lui suffit. Seulement, on arrive ainsi à voir en Vauvenargues ce que personne n'avait vu et peut-être ne verra jamais. « Ne lui prête-t-il pas avec quelque excès ses propres idées? » Nous nous le demandons aussi. De belles pages, certes, mais point d'ensemble. Prevost-Paradol critique, dans ses lettres, la « spirituelle exagération », la « méthode étroite et exclusive » de son ami Taine, dans son *La Fontaine* et son *Tite-Live*. De quelque façon qu'on juge celui-ci, on a peine à admettre qu'il ne soit pas un esprit d'un autre ordre.

Mais Taine s'est isolé dans la spéculation pure, et a fini par être le prisonnier, l'esclave, la victime de ses abstractions; Prevost-Paradol, au contraire, a été tourmenté toute sa vie par une ardeur inquiète, mais généreuse, d'agir. Je crois pourtant que ce même Taine n'avait pas tort lorsqu'il lui disait les périls d'une ambition tumultueuse et prématurée, qu'il l'avertissait des pièges que la rhétorique tend à la vanité trop aisément satisfaite, qu'il lui demandait si, à dix-neuf ans, on peut se flatter de posséder le secret du gouvernement des hommes. Où l'énergique intelligence d'un Taine eût à peine résisté, l'esprit, plus brillant que robuste, d'un Prévost-Paradol devait plier tôt ou tard. Journaliste de premier vol, il le fut; homme d'État, le serait-il devenu si les circonstances lui avaient été favorables? Un doute persiste, et d'autant plus que ses qualités de polémiste sont de celles qui n'impliquent pas, qui excluraient plutôt les qualités de l'homme d'État. Il triomphe dans l'ironie, qu'il prolonge trop parfois; il a

toutes les prudences comme toutes les audaces; mais « avait-il un tempérament à faire retentir tous les jours, comme un Mirabeau, ces vérités qu'il se reprochait de balbutier » ? L'art des nuances savantes, l'art « de compter et de peser ses mots, d'enfoncer délicatement l'aiguille », est un art exquis, tout français, et parce qu'il fait le charme piquant des *Pages d'histoire contemporaine*, un tel livre, même après que s'y est émoussée la pointe de bien des traits, ne mourra pas tout entier. Mais l'homme qui goûte longtemps cette volupté raffinée est un délicat, et les délicats au pouvoir ont rarement fait grande figure.

Je n'oublie pas les vues pénétrantes et larges, souvent divinatrices, des *Essais* et *Nouveaux Essais de politique et de littérature*, surtout de la *France nouvelle*. Mais autre chose est d'avoir, comme il l'avait, une intelligence qui s'élève sans effort au vrai, même au grand, d'être un philosophe de la politique, autre chose de gouverner une démocratie moderne, alors qu'on n'a pas foi en elle. Celui que M. Gréard appelle si justement un jeune et vaillant doctrinaire; qui a eu « horreur de la chimère », fût-ce la chimère généreuse de Lamennais (et il est bon d'avoir la défiance, mais il est dangereux d'avoir l'horreur de toutes les chimères sans distinction, même de celles qui sont faites de pitié ou qu'inspire une prescience instinctive de l'avenir); celui qui tient ses yeux toujours fixés sur la classe éclairée, sur l'élite dirigeante; qui ne dédaigne pas, il est vrai, de se poser les problèmes du capital et du travail, mais ne saurait s'accommoder de cet instinct égalitaire dont on déplorerait vainement l'inévitable excès; qui connaît assez peu, en somme, les classes ouvrières, et a pénétré moins encore dans les couches profondes de la démocratie rurale, celui-là, malgré ses qualités rares, à cause de ces qualités mêmes, ne pouvait être compris de ce suffrage universel qu'il ne comprenait pas. C'est l'illusion des hommes de pensée de croire que l'esprit est tout, et n'a qu'à se montrer pour tout conquérir. Sans parler des intérêts, qui sont bien aussi quelque chose, il faut compter avec les relations déjà anciennes, où entre de l'esprit de clocher, de l'accoutumance, de l'amitié, de la reconnaissance parfois. A Nantes, sur trente mille votants, Prévost-Paradol n'obtient pas deux mille voix, malgré le succès de ses conférences, malgré la rose qui fleurissait sa boutonnière, malgré cette aisance distin-

guée qui le faisait prendre pour « un grand seigneur visitant ses terres ». Mais il s'était heurté d'abord à une candidature officielle, puis au docteur Guépin, le bienfaiteur du pays, à qui Nantes vient d'élever une statue. Et ils n'étaient pas tous des ilotes, ceux qui au brillant polémiste, un peu dédaigneux, venu de loin, ont préféré le républicain dont la vie était pour eux un exemple, l'ami de tous les jours, à l'inépuisable bonté.

Sur la conversion de Prevost-Paradol à l'empire, je me garderai de refaire ici le bel article, un peu âpre, de Valbert (M. V. Cherbuliez) dans la *Revue des Deux Mondes*. Si je suis tenté d'en adoucir la sévérité, ce n'est pas que je sois, au fond, d'un avis différent; c'est qu'après avoir lu M. Gréard, je comprends mieux *comment* cette évolution a pu et dû se produire. C'est ici qu'est la vraie originalité du livre: M. Gréard n'y plaide pas directement une cause; il fait vivre une physionomie morale. A nous de lire entre les lignes, et voici à peu près ce que nous y lisons. Une âme fiévreuse, qui a placé son idéal très haut, plus haut peut-être qu'elle ne pourra monter, est travaillée à la fois par le besoin de l'action et par l'impossibilité d'agir. Le seul terrain d'action efficace qui s'offre d'abord à elle, c'est celui de l'opposition à l'empire, qui ne pouvait être éternel. L'empire dure et se civilise; il devient possible d'agir en le servant, sans trahir la cause de la liberté, puisqu'il se fait libéral; le journaliste d'opposition devient l'ambassadeur de l'empire à Washington. Comment le lui reprocher? Après tout, il ne s'était jamais donné pour un irréconciliable; toujours il avait mis la France au-dessus des formes de gouvernement. Oui, mais toute sa correspondance, publiée dans ce livre, tous ses articles démontrent qu'il est un régime, un seul, qu'il s'est interdit de servir, parce qu'il s'est enlevé lui-même tout moyen de l'identifier jamais avec la France. De ce régime il écrivait en 1851: « Il faudra bien choisir; et le jour où il aura choisi, il est perdu; il s'écroulera au milieu du ridicule et de la haine ».

Qui le forçait donc à s'engager à fond contre l'empire, au point d'infliger à l'empereur ces outrages personnels et sanglants qu'aucune soumission n'efface? Une haine sincère du despotisme, assurément, et un amour sincère de la liberté, mais aussi un tempérament bien particulier. Fils d'un soldat et d'une comé-

dienne, femme distinguée, d'ailleurs, et fort digne d'estime, livré à diverses influences, écolier médiocre presque jusqu'à l'adolescence, il est, nous dit-il, « abreuvé d'ennuis au collège », c'est-à-dire qu'il s'y croit ou s'y sent ridicule, avec ce qu'il appelle lui-même sa raideur et la pompe de son stoïcisme. Son caractère n'en devient que plus fier et plus concentré : « Mon isolement s'en accrut avec mon orgueil ». Tout à coup il se révèle écrivain et penseur ; il connaît l'enivrement des renommées précoces. A l'École normale, où il entre dans des conditions extraordinaires, hors ligne pour certaines facultés, presque nul en d'autres, on s'empresse autour de son talent naissant ; on s'écrie, avec cette exagération juvénile dont les effets sont parfois aussi nuisibles que le principe en est généreux : « Messieurs, il nous est né un grand écrivain ! » Ce jeune homme, qui, encore rhétoricien, avait abordé, discuté, presque résolu les plus hauts problèmes de la métaphysique, le voilà célèbre dans un cercle restreint, à la tête de cette École où l'orgueil de la pensée trouve sa facile pâture, mais d'où parfois aussi l'on sort, comme lui, « dégoûté de l'enseignement », avec ces « mouvements d'ambition » qu'il dit entretenir de son mieux, parce qu'il en vit, en attendant qu'il en meure. Et il analyse son « moi » avec une finesse aiguë, avec une dureté complaisante, car on a beau se dire ses vérités, plus on aime à se les dire, plus on s'aime.

Et maintenant, voyez-le, cet homme noble et faible, jeté en proie aux petites misères de la vie ; voyez-le vivre, lui qui, plusieurs fois par jour, appelle la mort. Un mariage hâtif ; des enfants, tendrement aimés, sans doute, mais sources de chagrins nouveaux ; une profession qui est à charge, d'où l'on s'évade avec joie pour jouer son personnage sur un plus grand théâtre ; alors, comme pour rattraper le temps perdu, un jet continu de verve ; puis, là encore, à travers les triomphes, la fatigue et le dégoût ; l'incessante aspiration vers une vie plus efficacement active, et aussi vers la grande vie ; l'occasion qui s'offre, saisie avec irréflexion peut-être, la situation fausse ne se révélant que par la suite ; la désillusion, l'égarement d'une tête surexcitée ; le suicide : quelle destinée et quelle leçon !

Je ne sais ce qui survivra de l'œuvre ; mais quelque chose assurément vivra de l'homme, c'est le souvenir de sa vie brève,

saccadée, tragique. Il est la plus intéressante victime des troubles moraux qui caractérisèrent l'époque où il vécut, de la fin du règne de Louis-Philippe à la fin du second empire; il est peut-être aussi une victime de l'éducation littéraire pure, qui réduit toute la vie à la vie cérébrale, intense et surchauffée.

III

Ce n'est pas quitter Prevost-Paradol qu'étudier Taine, à qui l'unissait une si étroite amitié. La chaleur et la candeur de cette amitié, nos lecteurs en ont pu juger par la lettre de Prevost-Paradol sur le refus de Taine à l'agrégation [1]. Taine a vite pris sa revanche, et a donné toute sa mesure. On sait que, dans les derniers temps de sa vie, il avait quitté la critique littéraire pour l'histoire; et pourtant le livre posthume que j'ai entre les mains [2] est un livre de critique.

Rassemblées un peu au hasard, ces études donnent, en moins de trois cents pages, une idée assez complète du talent critique de Taine et de ses aspects divers. Voici le philosophe, dans les études sur Ribot, Bain, Herbert Spencer. Voici l'historien et l'économiste dans les études sur Mallet du Pan et sur l'École libre des sciences politiques. Voici le professeur à l'École des Beaux-Arts, dans les pages consacrées à la philosophie de l'architecture en Grèce. Voici enfin le journaliste piquant de la *Vie parisienne* et le journaliste plus grave des *Débats*, dans les portraits de Marcellin et de M. Bertin. Le critique littéraire proprement dit se réserve le reste du volume. Tous ces articles sont postérieurs aux *Nouveaux Essais*, sauf un article sur M. de Sacy, daté de 1858.

Que Taine ait « oublié » de recueillir dans ses œuvres ce dernier article, ou qu'il ait eu ses raisons pour le négliger, il est curieux de rencontrer, rapprochées dans le même volume, ses deux manières critiques : l'une déjà systématique au fond, mais moins appuyée, moins géométrique dans la forme; l'autre, didactique et scientifique à l'excès. C'est un portrait bien vivant que celui

1. *Revue pédagogique* du 15 mars 1894, p. 257.
2. *Derniers essais de critique et d'histoire*, Hachette.

de M. de Sacy : on y sent le respect sincère de celui qui fut son collaborateur aux *Débats;* on y sent aussi l'ironie involontaire et secrète de l'observateur en face d'un beau cas de jansénisme héréditaire. Dans ce milieu austère, dans ces salons propres et sombres, où le costume des gens est aussi soigneusement brossé et aussi sévère que les meubles, les seuls plaisirs sont des lectures graves et pieuses. Quelques vieux amis, toujours les mêmes, s'y rassemblent le dimanche. « On ne riait pas, tout au plus on souriait, encore d'un air contenu; les demoiselles écoutaient, silencieuses, dans un coin, ne parlant que lorsqu'on les interrogeait, ayant passé leur après-midi à copier quelque sermon ou un volume de Nicole : une vieille tante à lunettes, versée dans la controverse, laissait tomber de temps en temps une allusion, quelque souvenir des disputes sur la grâce; les grands portraits en perruque, l'air serein et cérémonieux, regardaient leurs descendants qui leur ressemblaient, et l'austère salon qui n'avait point changé depuis leur mort. » On sent le procédé; mais, dans cette mesure, il n'est qu'amusant. Je crains que, même au temps de M. de Sacy, ils ne fussent plus très nombreux, ces hellénistes qui, pour se mortifier les jours de jeûne, ne lisent pas de grec et se réduisent au vil latin. L'exagération pourtant n'est qu'en germe, et ne s'épanouit pas, comme plus tard, dans toute sa splendeur. Même, à force de pénétration et de sympathie intellectuelle, Taine aboutit à une espèce toute particulière d'émotion, celle qui naît au contact de l'émotion des autres, qui n'en est que le contre-coup, ou, si l'on aime mieux, le reflet. Ici encore, cela va sans dire, tout est intellectuel : pour comprendre pleinement les attendrissements d'un bibliophile comme M. de Sacy, il faut y entrer dans une certaine mesure, dans la mesure où un « barbare » peut s'attendrir sur des sentiments qui lui demeurent étrangers. Émotion indirecte et peu profonde! Le critique, tel que le comprend Taine et tel qu'il le personnifie, dédaigne de s'émouvoir, ou tout au moins sa sensibilité est toute cérébrale. Comme l'a dit M. de Margerie dans un livre dont l'esprit n'est pas le nôtre, mais qui est très sérieux, très mesuré, aussi pleinement impartial qu'on peut l'attendre d'un adversaire [1], « il comprend l'émotion, il la décrit en psycho-

1. *H. Taine*, Poussielgue, 1894.

logue; tout cela est en lui objet de science, et rien de plus ». D'où quelque chose d'aride et d'âpre. C'est un beau paysage aux lignes arrêtées, que ne baigne point la rosée des matins, que ne voile point la brume légère des soirs. Taine sait admirer, et mieux encore donner les raisons de son admiration. Il sait analyser, et nous faire pénétrer à sa suite ce qu'il analyse. Il sait peindre, et nous faire voir ce qu'il voit. Mais nous n'avons à craindre avec lui aucun de ces hasards de lecture, aucun de ces coups imprévus qui vont jusqu'à l'âme et mouillent traîtreusement les yeux. Quelques ressouvenirs d'enfance, épars dans l'étude sur les Ardennes, montrent bien qu'au fond, tout au fond, la source n'est pas tarie; encore n'avons-nous là qu'un *portrait* de pays, et ce pays, il me semble que je le comprendrais mieux encore si je le sentais plus aimé. De même, après avoir lu la belle étude sur Paul de Saint-Victor, je puis définir le talent de l'écrivain, de l'artiste, aussi espagnol et italien que français; mais ce que fut l'homme intérieurement, ce que fut sa ferveur, sa fureur d'enthousiasme, ces élans d'une critique à demi lyrique, ces feux d'artifice tirés sans interruption en l'honneur de Victor Hugo, par exemple[1], et dont l'éblouissante continuité, en aveuglant un peu mes yeux, laisse un long souvenir à mon esprit, je ne le sais pas, ou je le sais mal.

La démonstration sans trêve et sans merci, comme sans sourire, tend à l'excès, lasse bientôt l'attention la plus robuste. Je suis un peu effrayé, presque découragé d'avance, lorsque je lis, au début de l'étude sur George Sand : « Il n'y a pas dans l'histoire littéraire un autre exemple aussi instructif, *une collection de matériaux si riche* et qui remonte si loin, *un cas aussi précieux* pour nous renseigner sur l'hérédité psychologique. » Le naturaliste des esprits est ici tout à sa joie : admirable collection de matériaux ! cas unique ! Mais les lecteurs sourient avec plus de résignation que de plaisir; car, s'il est vrai qu'aux prises de toute méthode systématique échappe la fleur délicate de l'individualité, il y a quelque chose en George Sand qu'ils ne pénétreront jamais tout à fait. Et comment ce quelque chose ne se déroberait-

1. Le *Victor Hugo* de P. de Saint-Victor a été réédité, il y a quelque temps, par Calmann Lévy.



il pas au critique lui-même? Il le reconnaît : si la popularité de George Sand a semblé pâlir, c'est que « l'esprit positif et scientifique a gagné la littérature »; et cet esprit, qu'est-ce autre chose que l'esprit de Taine?

Était-ce déjà celui de Sainte-Beuve? Taine l'affirme dans une étude magistrale où il tire Sainte-Beuve à lui, non sans effort. Il lui impose son mot d'ordre : « N'être dupe de rien ni de personne, ni surtout de soi-même; se défier de l'enthousiasme »; et Sainte-Beuve, en effet, s'en est trop défié parfois: si admirable du côté de l'intelligence, il est aussi un peu faible du côté de l'âme; mais on est en droit d'affirmer que ses meilleures pages sont celles où il ne se tient pas si obstinément « en garde contre les entraînements de l'admiration », celles où il n'admire pas et ne s'émeut pas par A + B. Taine sent bien les différences qui le séparent d'un tel maître : « Il craindrait de froisser la vérité en l'enfermant dans des formules. *Mais* on pourrait extraire de ses écrits un système complet,... en raccourci une esthétique, une politique, même une théologie, en première ligne une psychologie. » Ce petit travail offrirait peut-être quelque intérêt, mais serait fort superflu. Oui, Sainte-Beuve a été un inventeur; mais Taine diminue sa propre originalité, lorsqu'il attribue pour principal mérite à son devancier d'avoir « importé dans l'histoire morale les procédés de l'histoire naturelle..., cette sorte d'analyse botanique pratiquée sur les individus humains ». Tout cela, en effet, Sainte-Beuve l'a entrevu; il en a même donné quelques formules assez hardies; mais, avec cette discrétion et cette souple finesse qui le caractérisent, il s'en est souvenu où il faut, il les a laissées dormir où il faut, et les « outrances » de son disciple l'ont trouvé ironique, car il croyait, il savait qu'une chose peut être vraie littérairement, sans l'être scientifiquement. Et, après tout, à les comparer, si Sainte-Beuve était le moins systématique, il était le plus vraiment novateur. Car, au fond, Taine est disciple de Nisard au moins autant que de Sainte-Beuve. Après Nisard, Taine s'est fait de l'esprit français l'idée la plus simple, c'est-à-dire la plus fausse. Et, s'il a tout faussé, c'est que, classique malgré lui, il s'est appliqué à tout simplifier. Et, quand il a eu fait son siège, c'est avec un étonnement presque naïf qu'il s'est aperçu que les plus grands justement ne rentraient pas bien ou

ne rentraient pas du tout dans sa théorie. Il les en a, je crois, estimés davantage; mais comment cet esprit si net et si ferme a-t-il dû juger, à l'épreuve, un système qui rendait compte de tout, excepté du génie? Combien plus variée en ses aspects, et, par suite, plus vraie est la critique d'un Saint-Beuve! et comme l'esprit français se sent plus à l'aise dans le large domaine qu'il ouvre aux formes multiples de son activité!

IV

Ce n'est pas d'après ce livre posthume qu'il faudrait juger l'œuvre entière de Taine; mais enfin, il clôt cette œuvre, il contient le discours de réception à l'Académie, où Taine a mis le meilleur de sa pensée, et, dès maintenant, ce semble, on aurait le droit et de mesurer l'étendue de cette influence dans le passé et d'en pronostiquer la durée dans l'avenir. Cela serait d'autant moins malaisé que deux faits incontestables frappent tous les yeux: le premier, c'est qu'on ne saurait exagérer l'ascendant exercé par ce grand esprit sur l'esprit des générations modernes, pendant une trentaine d'années, surtout à l'époque du second empire, où régnait le culte du fait brutal; le second, c'est que cette influence tend de plus en plus à s'affaiblir, et que Taine est mort assez à temps pour n'en pas voir l'écroulement, à temps aussi pour en sentir le déclin. Il était pessimiste, et l'on penche aujourd'hui vers l'optimisme; il était positiviste, et il y a partout aujourd'hui comme un reflux du sentiment religieux; il était aristocrate, et voici que, de plus en plus, envahis par la sympathie pour les petits, par la pitié pour les souffrants, nous sentons le vide de cette supériorité prétendue dont l'aristocratie intellectuelle d'autrefois était si fière. Mais un tel problème à lui seul réclamerait une longue étude. Plus courte et plus simple en sera la solution, si nous la demandons aux livres les plus récents de nos critiques.

Justement, les *Études de littérature et d'art*, de M. Larroumet[1], contiennent une étude sur Taine, écrite au lendemain de sa mort, rapide et plus respectueuse qu'émue: l'accent du disciple ne se

1. Hachette, 1894.



sent point là. Il est vrai qu'on y compare Taine à Pascal et à Bossuet, à Montesquieu et à Rousseau, de bien grands noms, et que la postérité, je le crains, mettra fort au-dessus du sien. Mais aussi l'on y déclare nettement que, si l'idée maîtresse de sa critique reste encore debout, la plupart des applications qu'il en a faites doivent être abandonnées, et l'on écrit : « C'était un solitaire, et il jugeait l'action sans l'avoir pratiquée; il était candide, et il voulait pénétrer dans le secret des âmes complexes; il prétendait s'abstraire de la vie contemporaine, et il subissait vivement le contre-coup des faits... » Et quelle différence de méthode, de procédés, de style! Taine affecte de se désintéresser du présent, des passions contemporaines, de la patrie même; M. Larroumet poursuit l'actualité vivante et piquante, et, quand ses sujets ne sont pas assez modernes à son gré, il les modernise : les allusions, les souvenirs récents, les rapprochements qui fouettent la curiosité, les mots et parfois les jeux de mots éclatent çà et là, et jamais le vigilant critique ne perd de vue le lecteur français, disons mieux : le lecteur parisien, celui qui peut ignorer bien des choses d'autrefois, mais n'ignore rien des choses d'aujourd'hui. Se servir des généralités autrement que comme d'un cadre commode, se complaire et séjourner dans le domaine des idées, c'est s'exposer à n'être pas suivi. Il y a tant de moyens plus aimables d'attirer et de retenir un public pressé, qui a besoin qu'on simplifie pour lui la pensée, qu'on la lui serve toute claire et toute courante, pour qu'il puisse passer ensuite, sans fatigue, à un autre exercice! Et je suis fort loin d'insinuer que cet art très curieux soit de mauvais aloi, car je goûte fort des articles « actuels », comme ceux qui sont intitulés : *Un nouveau « Retour des Cendres »* et *Ibsen et l'Ibsénisme*, animés, celui-ci d'un vigoureux bon sens, celui-là d'un clairvoyant libéralisme.

Quoi qu'on fasse cependant, on est fils de son temps, d'un temps passionné à la fois et positif, qui donne beaucoup à l'art, beaucoup plus encore à la science. On sait quelle place tiennent les beaux-arts dans les préoccupations de M. Larroumet : l'étude la plus considérable de ce livre est consacrée à un sculpteur, M. Frémiet. D'autres, les plus personnelles peut-être, sont consacrées au théâtre, et pas seulement aux théories dramatiques, ni aux drames eux-mêmes, mais à ceux qui les interprètent : telle

étude sur le théâtre s'achève en éloge de Mlle Bartet (je m'y associe de grand cœur), ou de Mlle Dudlay (je reste plus froid, car elle ne m'a jamais donné, je l'avoue, « le frisson du terrible et du grand »). Là est un des traits de cette physionomie très originale de critique.

Il est moins savant qu'artiste, et pourtant il a subi plus qu'il ne semble d'abord l'influence de l'école scientifique. Lui aussi, il simplifie tout, ce qui mènerait vite à tout altérer. A ses yeux, comme aux yeux de Taine, qui a écrit là-dessus les pages les plus délicieusement fausses, la tragédie de Racine « n'a pas un vers qui ne respire l'esprit de son temps,... pas un trait, pas un détail, pas une nuance qui ne soient pris aux mœurs contemporaines ». A l'extrême rigueur, on pourrait l'admettre pour *Bérénice*, — et pourtant la légende du concours institué par Henriette d'Angleterre entre Corneille et Racine est si incertaine, et, à tous les points de vue, l'assimilation de la confidente Phénice à Mme de La Fayette, est si contestable! Mais *Britannicus!* Mais *Phèdre!* Mais *Athalie!* On s'épargne par là trop facilement la peine et on s'enlève le plaisir de décomposer les éléments très divers dont est fait l'art racinien, si spontané en apparence, si compliqué au fond. Et il ne me suffit pas qu'on y montre une part de vérité générale et d'humanité, car cette vérité ne sera humaine, à vos yeux, qu'en tant qu'exprimée par un poète français, qui se trouve être en même temps un homme. Mais, si vous me dites qu'il est français, je réponds qu'il est grec ici, latin ailleurs, oriental plus loin; et si vous me dites, après Chateaubriand, qu'il est chrétien, je réponds qu'il a su peindre d'admirables figures de païens et même de païennes. Et je ne vois pas sans ennui s'accréditer ce lieu commun, qui ferait de Racine le chroniqueur en vers du Roi-Soleil.

Dans un autre domaine, il me déplaît que la « réhabilitation » de Lamartine tourne en « éreintement » des autres poètes. On ne placera jamais Lamartine assez haut, mais Hugo n'est-il qu'un virtuose et qu'un rhéteur? Grand poète, Lamartine a été grand orateur; louez donc en lui une certaine divination conciliable avec un certain sens pratique; mais n'oubliez pas de nous dire que ce politique clairvoyant, en des circonstances critiques, a décidé une assemblée républicaine à voter l'élection du Président par le peuple. La foule ne voit jamais qu'un côté des choses, et ne relève

l'un qu'en abaissant l'autre : en cela, du moins, ne soyons pas foule.

Au fond, je suis sans inquiétude : homme d'esprit avant tout, M. Larroumet aime à connaître les mouvements de l'opinion, pour ne pas les heurter de front; mais cet esprit même lui défend de s'y conformer toujours. L'homme qui a écrit l'étude sur J.-J. Weiss est décidément un critique. Et il l'est sans prétention aucune de penseur ni d'écrivain. En le lisant, on croit l'entendre parler, et l'on sait qu'il parle bien. Il a la verve abondante, le mouvement, l'action, la vie.

V

Est-ce parce qu'il appartient à une génération plus jeune que M. Doumic échappe plus complètement à l'influence longtemps prépondérante du positivisme? Il est clair, en tout cas, que son livre s'inspire de principes directement opposés à ceux de Taine. Conservateur, il l'est, sans doute, mais sans rien d'agressif ni d'étroit, car, plus encore que conservateur, il est chrétien. Je dis chrétien plutôt que catholique, car ce qu'il reproche, avec Mgr Ireland, au catholicisme français, c'est de laisser s'accréditer ce préjugé qu'il est, par essence, hostile aux progrès de l'esprit et aux transformations de la société. C'est par des « Notes », très fines dans leur précision, sur les prédicateurs d'aujourd'hui, que se termine son livre[1] : la sympathie, mais une sympathie tempérée par l'indépendance et quelquefois par l'ironie, donne à ces jugements un accent tout personnel. Ailleurs, on le voit étudier les choses littéraires en moraliste, au nom d'un idéal, et faire aboutir, sans fausse honte, une analyse pénétrante à une pensée grave, du haut de laquelle l'œuvre d'art est dominée et jugée. Ainsi, à propos du *Disciple* de Bourget, le problème de la responsabilité morale du penseur est posé, presque résolu : « Est dangereuse toute œuvre qui, dans l'interprétation qu'elle donne du jeu de l'activité humaine, diminue la part de la volonté..., toute œuvre qui remue le fond malsain de notre nature... » L'œuvre de Maupassant, cette floraison éclatante, mais sèche, du positivisme dans le roman

1. *Ecrivains d'aujourd'hui*, Perrin.

contemporain, est à la fois admirée et condamnée, parce qu'il ne s'en dégage qu'une tristesse morne, sans espoir et sans rêve. Celle de Loti, dépouillée de son prestige emprunté, nous laisse voir son fond vulgaire et déplaisant, et si des œuvres particulières, comme *Mon frère Yves* et *Pêcheur d'Islande*, sont épargnées, c'est que, dans cette seconde manière, Loti s'est élevé à l'émotion vraie, au sentiment de la fraternité dans la souffrance et de la pitié.

Voilà ce qui, malgré plus d'un dissentiment, m'attire vers cette critique fine sans frivolité, sérieuse sans lourdeur. M. Doumic dédaigne le métier d'amuseur, et ne se croit pas obligé pour cela d'être un prêcheur. Il a ses opinions, mais il ne fait la leçon à personne; il pense et fait penser, mais sans ériger en dogme la conclusion où ses libres réflexions l'ont fait aboutir. Avec sincérité, il cherche le vrai dans le beau. Croit-il l'avoir trouvé? il le dit sans arrogance pédantesque, en honnête homme, mais en homme aussi qui sait que le pire des pédantismes, c'est le pédantisme à rebours, le faux dilettantisme des sceptiques d'occasion qui se croiraient ridicules s'ils avaient le malheur de se faire prendre au sérieux. Pourquoi M. Doumic aime-t-il si fort M. Brunetière et M. Faguet? Demandons-le-lui. L'un est « persuadé qu'avant d'être des artistes ou des écrivains, nous devons être des hommes, et que rien n'importe plus que d'avoir une conception de la vie, une idée du devoir et du bien ». L'autre incline de préférence vers les écrivains qui sont des penseurs. Comme eux, M. Doumic est un spiritualiste; comme eux, il s'efforce de réintroduire les idées dans la critique et l'idéal dans l'art. Cette rénovation, après une longue débauche de positivisme et d'impressionnisme, était nécessaire; elle a été féconde : n'a-t-elle pas déjà dépassé la mesure? et n'a-t-on pas lieu d'être surpris, lorsqu'on voit tout un grand siècle emprisonné par M. Doumic dans la formule la plus injustement dédaigneuse : « Le dix-huitième siècle est incrédule, frivole et libertin, comme ses livres »?

On pense bien que je ne chercherai plus ici querelle à M. Brunetière : M. Doumic me classerait tout de suite dans un des nombreux bataillons de l'armée — vraiment un peu grossie par lui — des « ennemis » de son éminent collaborateur, dont il fait un très sincère et très solide éloge : je serais, à son choix, soit un

hugolâtre (peut-être, mais il faudrait s'entendre), soit un romantique attardé, soit un fanatique de Voltaire (je proteste que mon admiration ne va pas jusqu'à voir en lui « l'un des ancêtres de la démocratie »), soit un ami de Béranger, ce poète vulgaire (infortuné M. Legouvé!), soit un baudelairien, soit un auteur dramatique, sensible au comique de Labiche (et pour l'aimer, ce comique excellent, est-il besoin d'être auteur dramatique?), soit un romancier déçu, soit un impressionniste. Non, je ne parlerai de M. Brunetière ici que pour recommander et louer comme il convient son dernier livre : *l'Évolution de la poésie lyrique en France au dix-neuvième siècle*[1], un très beau livre, en vérité, systématique encore et toujours, mais si succulent, et, cette fois, si séduisant, car les fortes pensées de M. Brunetière sont égayées, en ce volume, et comme attendries par le voisinage de vers copieux et bien choisis. Ce sont là, comme on disait autrefois, autant de « reposoirs » où l'on ne s'arrête pas sans plaisir avant de reprendre l'étape du raisonnement et de la démonstration.

Celui-là pourtant serait déçu qui des trois études consacrées par M. Doumic à MM. Brunetière, Jules Lemaître et Faguet, essaierait de dégager une théorie un peu précise de la critique. On croit bien deviner qu'à ses yeux le maître du chœur, c'est M. Brunetière. Il aime aussi les audaces parfois brutales de M. Faguet, et il ne le blâme point, il l'approuve plutôt de forcer la note, car « il n'est que de fapper fort, *quand on sait* d'ailleurs qu'on frappe juste ». Il est donc facile d'être sûr de ces choses-là? Point : ce qu'il faut aimer, au contraire, chez M. J. Lemaître, c'est son ironie indulgente, « venue du sentiment de *ce qu'il y a d'incomplet dans tous nos jugements* ». On oppose sa tempérante sagesse, railleuse et tendre à la fois, à la hautaine assurance des critiques à système.

« Nous ne sommes plus si sûrs de rien, mais surtout de nous-mêmes. Nous savons ce que coûte une affirmation, et qu'il faut qu'elle laisse de côté tout ce qui la contrarie. Nous savons que toute idée, au delà d'une certaine limite, devient fausse : la vérité réside dans les nuances. Nous comprenons plus de choses, et c'est pourquoi nous sommes devenus plus modestes. Nous ne

---

1. Leçons professées à la Sorbonne, t. 1er, Hachette, 1894.

méprisons personne, faute de savoir où nous en prendrions le droit. »

Où prend-on, en ce cas, le droit de traiter de si haut le dix-huitième siècle en général et Voltaire en particulier? Où le droit de formuler des arrêts qui ne sauraient être que l'expression d'une vérité partielle? et de les formuler en quelques lignes tranchantes ou piquantes, dont le caractère paradoxal même enfoncera et attachera pour longtemps, sinon pour toujours, dans l'esprit du grand nombre des lecteurs la signification trompeuse? Sans doute, une formule de ce genre n'a qu'une valeur relative aux yeux des critiques, qui la mettent en œuvre avec une joie d'artiste, fier d'une trouvaille de style, plus qu'avec une satisfaction de penseur heureux d'avoir rencontré l'expression juste de la vérité. Ou ils sont de ces hommes à système dont parle M. Faguet, qui sont « incapables de penser autre chose que ce qu'ils sentent », et qui adhèrent à une idée d'une étreinte désespérée, parce qu'ils « ne sont pas très capables d'en avoir deux, » — et alors M. Doumic leur refusera tout au moins la modestie; ou ils ont l'esprit ouvert, et demain nous offriront de la vérité une expression différente, parce qu'ils en auront découvert un aspect différent, — et alors c'est en vain qu'ils essaieront de rattraper la formule ancienne et fausse qui aura fait lentement son chemin. Je songe ici, on le devine, moins au grand public, que ces contradictions amuseront plutôt, qu'au public jeune, qui cherche à savoir et à savoir vite, à ce public pressé, dont la mémoire encombrée ne garde souvent de l'étude la plus sérieuse qu'une phrase, un mot, la phrase, le mot qui sont justement la part du procédé, du trompe-l'œil, de la gageure. Et si l'on me reproche de me placer à un point de vue trop étroitement pratique, je réponds que M. Doumic m'y a provoqué en louant M. Faguet d'avoir écrit surtout pour la jeunesse qui étudie.

La forme plus ou moins systématique, plus ou moins abandonnée, c'est la part du tempérament original : il faut donc admirer la puissance de M. Brunetière, grand assembleur et remueur d'idées; aimer la grâce ironique et poétique à la fois de M. J. Lemaître; estimer la haute probité intellectuelle de M. Faguet, gâtée çà et là par des duretés inutiles ou des subtilités. Mais, sous les formes les plus variées, il est un exemple que peut nous donner

la critique : c'est celui du respect, non seulement de l'impartialité, cela va sans dire, mais des dehors même de l'impartialité, puisque tel mot plus brillant que juste, telle ironie dédaigneuse stérilise, par l'effet produit et durable, tout le bon effet que produirait le reste d'une étude fine ou profonde. Les critiques seraient fort à plaindre, en vérité, si on leur enlevait un peu de l'éclat décevant des mots pour les contraindre à laisser briller, plus pur, l'éclat de la pensée, ou bien à penser, si par hasard ils ne pensaient pas.

Mais je fais de la pédagogie, de la politique, de la morale plus que de la critique? Il faut voir de quel ton M. Doumic dit leur fait aux « politiciens » inintelligents qui n'ont pas cru que pour juger Diderot et Voltaire il suffit de les comparer l'un à un « chef de bureau » de l'Encyclopédie, l'autre à un « bourgeois gentilhomme ». Les politiciens avaient tort s'ils voulaient amoindrir la liberté de pensée du critique; avaient-ils tort au même degré de trouver mauvais qu'on rapetissât ainsi à plaisir les gloires françaises, celles dont on n'est pas obligé de dissimuler toutes les tares, à condition toutefois qu'on n'ait pas honte d'en reconnaître les mérites vivaces? Liberté, impartialité, sérénité, beaux mots, sur lesquels il n'est pas facile de s'entendre. Point de prévention politique ni littéraire! C'est bientôt dit. Est-ce désirable? Je ne sais. Est-ce possible? Je ne le crois pas. Et chez M. Doumic et chez M. Faguet les sentiments intimes transparaissent à travers les jugements en apparence les plus désintéressés. Par exemple, ils n'aiment pas les esprits destructeurs, dont l'œuvre est surtout négative; et je ne serais pas plus voltairien qu'eux s'il ne s'agissait que de juger une certaine espèce d'esprit, dit voltairien, pris en lui-même; pas plus que je n'aimerais à vivre habituellement dans la société des hommes de la Révolution. Mais si ces œuvres ont eu leur raison d'être, si ces hommes ont été nécessaires, je ne vous demande pas de les aimer; je vous demande de ne pas empêcher le public de comprendre ce qu'ils ont été, ce qu'ils ont fait, ce que nous leur devons. On ne s'élève pas à l'impartialité sans effort; mais ou elle n'existe pas, ou elle consiste à juger sans parti pris les choses même et les hommes qui ne vous plaisent pas. Vous croyez le faire, mais c'est à votre propre sentiment que vous demandez une loi. Et en cela, restaurant, avec

raison, la critique d'idées, vous méconnaissez ce qu'il y avait de meilleur dans la critique historique : l'intelligence des milieux très divers, qui expliquent et, dans une certaine mesure, justifient les œuvres très diverses de la littérature.

Voici deux livres que je viens de parcourir : l'un est de M. Ducros, le professeur à la Faculté d'Aix [1], esprit moderne et tolérant; l'autre est de M. de Lescure [2], mort récemment, et trahit des opinions franchement conservatrices, un peu agressives. Après avoir lu le premier, je vois clairement les grandes parties de l'œuvre et les beaux côtés du caractère de Diderot, sans en oublier les petitesses ou les laideurs; après que j'ai lu le second, l'âpre figure de Joseph de Maistre m'apparaît comme attendrie : je n'en reste pas moins hostile au théoricien, mais je rends plus justice à l'homme, si sincère, si intègre, si spirituel, si tendre. Et il me semble que je n'ai pas perdu mon temps, car j'ai pénétré plus avant dans la connaissance d'un homme qui m'attire, qui m'aurait trop attiré peut-être si je ne l'avais pas connu à fond; et j'ai appris à estimer un homme qui ne m'attirait pas, qui me repoussait plutôt. Double leçon, non de vulgaire éclectisme, — car je garde absolue ma liberté de sentir, et intact mon droit de juger, — mais de clairvoyance et de tolérance, c'est-à-dire de véritable esprit critique.

Félix Hémon.

---

1. *Diderot*, Perrin. Je signalerai à cette même librairie le très intéressant livre de M. G. Weil : *Un précurseur du socialisme : Saint-Simon*.
2. *Le comte Joseph de Maistre et sa famille*, Chapelliez.



LA PRESSE ET LES LIVRES

Yvan Gall, le pupille de la marine, livre de lecture courante (degrés moyen et supérieur), par *Gabriel Compayré*, recteur de l'académie de Poitiers; Paris, librairie Paul Delaplane, 1894. — Écrire un livre de lecture courante à l'usage des écoliers n'est pas chose si facile qu'il paraît au premier abord. Il faut y être simple, à la portée des enfants auxquels on s'adresse, et, pourtant, avec un certain art, suffisamment littéraire. Il faut y être intéressant, et surtout instructif, l'enfant ne lisant plus seulement pour apprendre à lire, mais pour cultiver son esprit et l'enrichir de connaissances nouvelles. Aussi compte-t-on les bons livres pour l'enseignement primaire, ceux qui ont conquis la faveur des maîtres et des élèves, ceux qui sont devenus vraiment *classiques*. On ne peut donc que savoir gré à des fonctionnaires de l'ordre le plus élevé, qui, par la nature de leurs occupations, ont été amenés à réfléchir sur ce qui convient le mieux à nos écoles, de consacrer leur temps et leur talent à la composition de ces ouvrages modestes, mais qui peuvent avoir une influence si considérable sur la formation de l'esprit et du caractère des petits Français. M. Compayré, lui aussi, après avoir travaillé à former les maîtres, a voulu faire quelque chose pour les élèves. Y a-t-il réussi? Et en quoi y a-t-il réussi? c'est ce que je voudrais marquer dans l'analyse de son *Yvan Gall, le pupille de la marine*.

Le jeune Yvan est né sur les côtes de Bretagne. Son père, qui était allé à Terre-Neuve pêcher la morue, n'en est pas revenu. A-t-il été englouti dans les flots? on l'ignore; mais Yvan ne veut pas croire à la mort de son père. Son goût naturel pour la marine se fortifie de l'espoir qu'il a de le retrouver. Donc il sera marin et il ira à sa recherche, tout comme Télémaque à la recherche de son père Ulysse. Admis à l'école des Pupilles de la marine, de Brest, il en sort à quatorze ans pour s'embarquer sur le *Jean-Bart* et fait le tour du monde, nous racontant dans son journal sa vie de matelot à bord et tous les incidents de ses longues traversées. Parti du Havre, il passe à Gibraltar, traverse la mer Rouge, va au Tonkin où il attire sur lui l'attention par un brillant fait d'armes, parcourt l'océan Pacifique et arrive à San Francisco. Là il quitte le *Jean-Bart*, revient par le transcontinental jusqu'à New-York où le consul de France lui apprend que son père n'est pas mort. Il va le rejoindre à Québec et rentre avec lui à Brest, où toute la famille se trouve de nouveau réunie.

On conçoit combien ce cadre se prête à toutes sortes de digressions historiques, géographiques, scientifiques, agricoles même, grâce aux lettres qu'Yvan reçoit de sa sœur Yvonne, restée en Bretagne. C'est celui du *Tour de France* et de bien d'autres ouvrages qui l'ont imité.

Mais ce qui me paraît caractériser tout particulièrement le nouvel ouvrage de M. Compayré, c'est que, par certains côtés, c'est du Pierre Loti. Son petit héros n'est pas une abstraction : c'est une réalité vivante, c'est quelqu'un dont nous faisons connaissance et que nous n'oublierons plus. C'est parfois aussi du Jules Verne, et Jossic, l'ami d'Yvan, l'homme aux proverbes, nous rappelle le Joë de *Cinq semaines en ballon.*

Donc, que le livre soit instructif et intéressant, c'est ce que montre suffisamment cette analyse. Sans doute, malgré l'ingéniosité de son auteur pour y introduire de la variété, l'instruction qui en ressort reste limitée et parfois un peu spéciale. Notre héros est un jeune marin : naturellement, c'est des choses de la marine qu'il nous entretient surtout. Aussi le livre aura-t-il un intérêt tout particulier pour les enfants des côtes, parce qu'il leur donnera la sensation de cette vie du marin, dont ils entendent parler si souvent. Quant à ceux qui n'ont jamais vu la mer, il ne les laissera pas pourtant indifférents. Ne seront-ils pas curieux, eux aussi, de connaître, au moins dans ses traits généraux, cette vie des hommes de mer, si étrange et si différente de celle qu'on mène autour d'eux? L'inconnu a toujours de l'attrait pour l'enfant. Sans doute, ils y trouveront des détails techniques, et par suite des expressions correspondant à des choses qu'ils ne connaissent pas; mais c'était l'inconvénient de l'objet du livre lui-même. Au moins M. Compayré l'a-t-il atténué autant qu'il a pu, et par des gravures qui illustrent le livre, et par un dictionnaire rejeté à la fin du volume, faisant connaître le sens de tous les mots difficiles, qui sont au cours du récit marqués d'un astérisque.

Peut-être aussi certains trouveront-ils que tout réussit vraiment trop bien au jeune Yvan, qu'il a trop de qualités sans aucune faiblesse, et que le dénouement de toutes les difficultés avec lesquelles on le met aux prises est bien exceptionnellement heureux. La vie, en général, a d'autres mécomptes, et Boileau lui-même voulait qu'aux grands cœurs on donnât quelques faiblesses. Ce sont choses pourtant sur lesquelles je ne chicanerai pas l'auteur. Pourquoi assombrir prématurément l'esprit des enfants? Ne vaut-il pas mieux que l'impression qui leur restera soit agréable et douce, que leur lecture les laisse disposés à la sympathie et confiants dans l'avenir?

Toutefois, si M. Compayré a voulu présenter à ses jeunes lecteurs un récit qui pût les instruire et les intéresser, par endroits même les émouvoir et les amuser, il semble, à en juger par sa préface, qu'il ait eu aussi une préoccupation autre et plus haute. Ce qu'il a voulu surtout et avant tout, dit-il, c'est préparer l'instruction et l'éducation des Français de demain; c'est associer aux faits qui instruisent les sentiments et les idées qui animent les cœurs, et qui affermissent les caractères; c'est enfin procurer à ses jeunes lecteurs un surcroît de force morale et comme une excitation nouvelle à aimer leurs parents et leur patrie.

« Au premier abord, dit-il, vous croirez peut-être que ce récit, donc la plus grande partie vous transportera hors du territoire français, vous éloigne et vous sépare de la France. Détrompez-vous : c'est la France que vous retrouverez à chaque page : c'est le rayonnement de sa force à l'extérieur, c'est l'expansion de son génie qu'on a voulu vous montrer. Dans les colonies qu'elle a fondées, dans celles qu'elle a conservées comme dans celles qu'elles a perdues ; dans les champs de bataille, sur terre ou sur mer, où vos pères ont versé leur sang pour sa défense ou pour sa gloire ; partout où je vous conduirai, et où ont passé ses navigateurs, ses ingénieurs, ses marins et ses soldats et où est allée aussi l'influence de sa pensée, l'action de sa science : ce sont les traces, les souvenirs de la France que vous saluerez au passage ; c'est, à chaque étape de votre voyage, dans tous les coins de l'univers, la grande image de la France qui vous apparaîtra. »

Voilà qui est fort bien, et l'on ne peut qu'approuver : mais ce que j'approuve peut-être tout autant, c'est que ce patriotisme ne s'affiche pas systématiquement à chaque page d'une façon bruyante, mais qu'il s'insinue plutôt doucement, à propos des faits et des conversations qu'amène le développement du livre, laissant par suite une impression peut-être plus profonde et à coup sûr plus durable.

Maintenant, jusqu'à quel point le livre de M. Compayré justifie-t-il son sous-titre de *livre de lecture courante?*

Je conçois, pour nos écoles, deux genres de livre de lecture. Il y a d'abord ce que j'appellerais LE *livre de lecture courante*, livre unique pour chaque cours, qui doit être multiple par son objet, formé souvent de morceaux empruntés à toutes sortes d'auteurs, ce qui a le grand avantage de familiariser les enfants avec toutes les sortes de styles ; le livre, en un mot, dans lequel l'élève apprend à lire et à bien lire : c'est celui qui s'impose dans les écoles où les ressources ne permettent pas l'achat de plusieurs livres.

Mais il y a aussi un autre système : c'est celui qui consiste à mettre entre les mains des élèves un livre de lecture dont on ne leur fait lire en classe que quelques passages choisis, leur laissant le soin, après les avoir mis en appétit, de le lire tout entier en leur particulier, au grand profit de leur instruction, — et à changer ce livre tous les quinze jours ou tous les mois. Il faut naturellement alors que ces ouvrages fassent partie de la bibliothèque de l'école et qu'il y ait de chacun d'eux autant d'exemplaires qu'il y a d'élèves devant s'en servir simultanément. C'est une pratique qui a été bien des fois recommandée et qui malheureusement n'est pas assez suivie. Et pourtant, que d'avantages ! Comme avec le livre unique, les enfants seraient mis en communication avec toutes sortes d'esprits et ils passeraient par toutes les sortes de style ; mais surtout ils contracteraient l'habitude et peut-être le besoin de lire en dehors de l'école, ce qui les amènerait à compléter eux-mêmes l'instruction généralement si courte et si superficielle qu'ils en emportent, même quand ils sont pourvus de leur

certificat d'études. Voici une remarque que chacun a pu faire. Deux enfants quittent l'école vers douze ou treize ans; ils sont à peu près de même intelligence, de même force, et ils ont à peu près les mêmes connaissances. On les retrouve dix ou quinze ans plus tard : ce sont des hommes tout différents : l'un a oublié le peu qu'il savait, il est resté court d'idées et de vues; l'autre s'est cultivé, il pense, il raisonne, il est curieux, c'est quelqu'un. A quoi tient cette différence? A ce que l'un a continué de lire après sa sortie de l'école, tandis que l'autre a laissé de côté tous les livres. On l'a dit avec raison: Le temps que l'enfant passe à l'école est court et la vie est longue; ce que le maître lui apprend est peu de chose, ce qu'il apprendra lui-même plus tard est tout. N'y aurait-il pas là une solution, au moins provisoire, de la question des cours d'adultes?

C'est dans la catégorie de ces livres appelés à constituer le fond de la bibliothèque scolaire qu'il faut ranger l'*Yvan Gall* de M. Compayré: il y a sa place marquée. D'autres ont pour objet l'instruction morale et civique et même l'économie politique; d'autres encore, l'histoire, les voyages, les sciences naturelles, l'agriculture surtout; aucun n'avait plus spécialement pour objet les choses de la mer. Le livre de M. Compayré comble une lacune. Il est de ceux dans lesquels il est désirable que le maître fasse en classe quelques leçons de lecture sur des passages choisis; mais il est surtout de ceux que les élèves doivent lire en leur entier, en dehors de la classe. Ils y trouveront agrément et profit. I. CARRÉ.

HISTOIRE GÉNÉRALE DES BEAUX-ARTS, ouvrage contenant plus de 300 illustrations, par *Roger Peyre*; Paris, Delagrave, 1894. — L'heure est proche, semble-t-il, où l'étude des beaux-arts pénétrera définitivement dans notre enseignement public. Déjà l'enseignement moderne l'a admise, faisant en cela la leçon à l'enseignement classique; la mode s'établit de prôner les arts en même temps que les lettres dans les discours de distributions de prix, et bientôt peut-être dans les classes de seconde et de rhétorique on pourra, sans faire scandale, suspendre auprès de la carte de l'Attique la vue d'Athènes et le plan du Parthénon. Ernest Bersot, parlant des bas-reliefs qui ornent les couloirs de l'École normale supérieure, félicitait ses normaliens d'avoir là sous les yeux d'exquises formes classiques. Le jour ne viendra-t-il pas où cette éducation du goût par la vue pourra produire tous ses bons effets dans nos lycées et nos collèges?

En attendant, nous devons un accueil reconnaissant à l'homme d'initiative qui publie, le premier en France — si l'on fait abstraction de précis distingués mais succincts — une histoire *générale* des beaux-arts qui pourrait porter en épigraphe le vœu final de l'auteur : « *Donner à l'art dans notre vie la place à laquelle il a droit* ». Ce livre est bien propre à répandre, tant dans le grand public que dans le monde scolaire, la connaissance et l'amour des beaux-arts.

La tâche n'était pas aisée : il fallait aborder tant de genres, fouiller tant de civilisations ! Elle n'a pas effrayé M. Roger Peyre. D'accord avec la tendance qui vient d'ouvrir nos expositions aux arts industriels et décoratifs, M. Peyre admet dans son livre ces arts injustement dédaignés naguère, et, quand il a parlé comme il convient de l'architecture, de la sculpture, de la peinture, de la musique, il se garde bien d'omettre la céramique, la mosaïque, la gravure en médailles, la tapisserie et la verrerie.

En même temps il fait la revue complète des civilisations et de leurs œuvres artistiques. Sur les époques qui nous sont déjà familières il nous apporte un supplément d'information, s'attachant à nous fournir les dernières réponses de la science à des questions qui passionnent aujourd'hui la critique, questions d'origine et d'influence, filiation et distinction des écoles. S'il étale parfois un certain luxe de subdivisions, comme lorsqu'il indique sept périodes pour la Renaissance italienne, depuis Nicolas de Pise jusqu'aux Carraches, n'est-ce pas, après tout, pour serrer de plus près la vérité historique et pour renouveler par l'extrême exactitude du détail certains sujets devenus banals à force d'être traditionnels ? Quant aux civilisations dont on ne s'occupe que depuis quelques années, l'auteur leur fait large mesure. C'est ainsi par exemple qu'en s'aidant des travaux les plus récents, il nous parle des arts de la Chaldée et de l'Assyrie, nous révèle la longue influence de l'art byzantin, nous expose la merveilleuse extension de l'art arabe, nous intéresse aux caprices de l'art russe, et nous conduit jusqu'au cœur de l'Inde, dans le temple souterrain d'Eléphanta et devant la pagode d'Angkor ; puis, pour reposer notre vue de ces constructions confuses et grandioses, il nous montre les « bibelots » chinois et japonais, menus chefs-d'œuvre de l'art ornemental.

Cela, avec une érudition qu'il est malaisé de prendre en défaut, avec une conscience scrupuleuse jusqu'à l'inquiétude, et que nous chagrinerons beaucoup sans doute si seulement nous relevons l'oubli de *Mignon* parmi les œuvres d'Ambroise Thomas ; à plus forte raison si nous nous plaignons de ne pas trouver, au-dessous des vers cités, le nom de leurs auteurs, et si nous regrettons l'absence d'une table analytique, donnant la clé des mille petits trésors d'érudition dont l'œuvre fourmille.

Au surplus, il ne faut pas que ce mot érudition, toujours un peu suspect, donne ici le change et fasse craindre qu'une histoire générale de l'art en un volume ne soit qu'un répertoire tout sec de faits et de noms : bien au contraire, le livre est vivant. Pourquoi ? D'abord parce qu'il est un. Dans la diversité des sujets un même esprit se retrouve, un idéalisme respectueux à coup sûr des lois essentielles du goût, mais très large, très libéral, prêt à accueillir toute forme d'art pourvu qu'elle soit spontanée et sincère et qu'elle porte la marque originale d'un temps, d'un pays et d'un peuple. Condensée dans une introduction qui est un petit précis d'esthétique spiritualiste, la doctrine s'épand

ensuite à travers le volume; elle s'y infuse, elle y circule, tantôt latente, tantôt apparaissant comme à fleur de sol dans l'appréciation particulière d'une œuvre ou dans une conclusion de chapitre.

Ajoutez que l'expression est d'une élégance vraiment littéraire, claire pour enseigner, avenante pour retenir le lecteur et le conduire d'étape en étape, toujours plus avant, jusqu'au bout d'un volume compact de près de 800 pages.

Enfin et surtout, si l'ouvrage est vivant, c'est justement parce que l'auteur y a mis quelque chose de sa vie. On devine qu'il a visité les grands musées, qu'il s'est fait ouvrir les galeries particulières, non pour contrôler les œuvres à l'aide de jugements tout faits, mais pour réformer les jugements tout faits par l'impression directe des œuvres. Il a fréquenté les salons annuels et autres expositions éphémères pour y saisir quelque innovation petite ou grande, heureux d'ailleurs quand la nouveauté le ramenait à l'antique, quand par exemple les statues polychromes de M. Gerôme, *Tanagra, Pygmalion et Galatée*, venaient lui rappeler et lui expliquer la polychromie des Grecs.

Ainsi l'auteur a beaucoup vu, et en voyant, il a senti. Il a goûté pour lui-même, avant de le recommander aux autres, ce plaisir d'ordre élevé que Ch. Lévêque appelle *la noble délectation du beau* et qui par moments nous transporte dans une existence sereine et supérieure. De là vient que les chapitres les plus ingrats sont animés tantôt par une curiosité agile, tantôt par une émotion sincère. L'illustration elle-même, du moins celle des figures, a souvent quelque chose de personnel et de ressenti. Sans nul doute, l'auteur a fait pour son *Histoire générale des beaux-arts* ce qu'il avait déjà fait pour son *Napoléon:* il a dirigé l'illustration, il l'a tenue en main pour la conformer au texte, surveillant la disposition des frontispices, diversifiant les procédés, selon le caractère des œuvres à reproduire; et si l'on nous disait que tels dessins harmonieux, comme la *Victoire de Samothrace* ou la *Sibylle delphique*, ont été faites sous son regard, nous n'en serions pas autrement surpris.

Telle est l'*Histoire générale des beaux-arts*, menée à bonne fin par M. Roger Peyre, avec la compétence d'un érudit et des intuitions d'artiste. L'œuvre pouvait n'être, suivant la comparaison de Cicéron, que le réservoir banal qui se borne à recueillir les eaux du dehors; mais par bonheur on y trouve aussi la source vive qui jaillit du dedans.

A. David-Sauvageot.

Le travail manuel a l'atelier scolaire, par M. *A. Jully*, inspecteur de l'enseignement manuel dans les écoles de la ville de Paris; Paris, Belin. — La *Revue pédagogique* a rendu compte, il y a quelques mois, d'un ouvrage analogue à celui-ci: *Le travail manuel à l'école primaire*, par MM. Jully et Rocheron. Nous nous sommes demandé si ces deux ouvrages n'étaient point la répétition l'un de l'autre et s'ils ne faisaient pas en quelque sorte double emploi. Il n'en est rien;

le premier était fait pour *les classes sans atelier;* le second est destiné — et son titre l'annonce du reste — aux écoles placées dans des conditions contraires, à celles qui sont pourvues d'ateliers, comme beaucoup de celles de Paris et de plusieurs grandes villes.

L'enseignement du travail manuel dans les écoles doit-il être conçu avec ou sans ateliers? Le législateur, en employant ces mots : « travail manuel et usage des outils des principaux métiers », semble se prononcer pour la première de ces alternatives. Cependant, l'installation d'ateliers dans les écoles entraînerait, dit-on, de graves inconvénients, et les directeurs des écoles de Paris s'y seraient montrés récemment peu favorables. Nous n'avons point à prendre parti dans la discussion, ni même à y entrer. Nous n'avons point non plus à manifester nos préférences soit pour l'un, soit pour l'autre des deux ouvrages qui semblent anoncer qu'un antagonisme existe entre les deux systèmes. Nous n'avons, pour le moment, qu'à constater les services qu'ils peuvent rendre chacun dans le milieu qui lui est propre.

Si *Le travail manuel à l'école primaire* nous a paru être un excellent guide dans les classes sans atelier, *Le travail manuel à l'atelier scolaire* sera, croyons-nous, bien accueilli par les maîtres qui ont un atelier à leur disposition : pour un enseignement nouveau, on ne saurait trop multiplier les secours et les directions, les méthodes sûres et pratiques.

Et le livre de M. Jully est une de ces méthodes pour l'enseignement du travail manuel dans les conditions pour lesquelles il est fait. Tout y conduit au but, qui est d'exercer sans doute l'œil et la main, mais aussi de contribuer à la culture générale, notamment de venir en aide à la géométrie et au dessin. Les exercices sont choisis et conduits en conséquence. Tout est exécuté d'après des projections; chaque exercice est suivi de remarques géométriques, d'applications, de problèmes; partout une marche raisonnée, et non empirique. Dans l'origine, les enfants usaient du bois, faisaient des copeaux, et c'était à peu près tout; le travail manuel ne profitait guère qu'au développement des muscles. Avec la méthode et les procédés de M. Jully, lesquels ne sont, du reste, que la mise en œuvre des principes de M. René Leblanc, l'intelligence n'est plus reléguée au deuxième plan; c'est, en même temps que l'éducation de l'œil et de la main, l'éveil des facultés et de l'esprit d'observation. Ainsi compris, le travail manuel à l'atelier n'est pas, comme le penserait volontiers l'auteur, la panacée universelle; mais, étant donné qu'il est établi quelque part, il peut être accepté et encouragé parce qu'il revêt le caractère vraiment éducatif qu'a dû rêver le législateur.

Bien entendu, l'ouvrage de M. Jully n'est pas parfait, et les maîtres auront quelques observations à présenter, voire quelques critiques à faire. Ils diront qu'il leur est peu possible de prêter un concours aussi assidu à l'ouvrier, de se charger seuls de toute la partie théorique. Ils opposeront les difficultés que présentent l'installa

tion de l'atelier et de l'outillage, le roulement des groupes proposé, la gradation à établir dans le programme des leçons techniques. Ils trouveront qu'on veut exprimer trop de choses en peu de mots et qu'on tombe ainsi dans une concision qui nuit à la clarté; que, pour l'instituteur qui n'a pas fait beaucoup de mathématiques, certaines remarques géométriques sont peu saisissables; que certaines considérations sont trop savantes pour les enfants et que les exercices ne leur sont pas toujours accessibles. Enfin, ils s'étonneront peut-être de ce que, bien que l'ouvrage porte sur son titre : « à l'usage des écoles primaires supérieures et des écoles normales », on n'y voie figurer partout que les cours élémentaire, moyen et supérieur des écoles primaires ordinaires.

Nous nous contentons de soumettre à M. Jully ces critiques possibles, en lui laissant le soin d'en tenir compte dans la mesure qu'il jugera utile pour les éditions à venir; tel qu'il est, son livre nous paraît appelé à rendre de réels services, et nous lui souhaitons le succès que mérite une œuvre sérieuse où un grand esprit de méthode se joint à une incontestable compétence. E. B.

Carnet du jeune dessinateur, par *Bellanger*, Paris, Delagrave, 1894. — L'auteur de ce petit ouvrage n'a pas eu, comme il le dit lui-même, l'intention de produire une méthode de dessin, pouvant servir à guider soit un instituteur dans l'enseignement des principes du dessin, soit un enfant auquel on voudrait faire apprendre ces principes sans maître (chose impossible, du reste). L'absence de texte explicatif le démontre suffisamment. Il a voulu faire seulement un recueil de croquis gradués, d'après nature, pouvant servir d'exercices à un enfant déjà préparé par un enseignement méthodique et raisonné.

A ce titre, cet ouvrage a de l'intérêt par le choix des croquis et leur bonne exécution. Le travail du crayon est simple et habile. Il peut être utile au point de vue manuel du dessin, et aider l'enfant, lorsqu'il aura à reproduire un objet d'après nature, s'il veut bien se rappeler les procédés employés par lui d'après ces exemples graphiques. Dans ces conditions, ce *Carnet* peut être mis dans la main de l'enfant avec profit, mais alors seulement qu'il aura déjà été préparé par un enseignement raisonné des principes indispensables : de proportions, de mise en place et de perspective d'observation, principes que l'enfant ne peut deviner et sans lesquels son travail ne serait que machinal.

N.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant les mois de mai et juin 1894.

Géographie générale du monde et du bassin de la Méditerranée (classe de sixième), par *Schrader* et *Gallouédec*. Paris, Hachette, 1894, in-12.

Nouveau choix de lectures expliquées et commentées (prose et poésie), par *H. Mottier*. Paris, Nouvelle Librairie classique, in-12.

Notices élémentaires de géographie générale, par *M. Dubois*, avec la collaboration d'*Aug. Bernard* et de *A. Parmentier*. Paris, Masson, in-12.

Geographie de l'Europe, par *M. Dubois*, avec la collaboration de *P. Durandin*. Ibidem, in-12.

Géographie de la France, par *M. Dubois*, avec la collaboration de *F. Benoît*. Ibidem, in-12.

Cours élémentaire d'électricité, par *M.-J. Joubert*. Ibidem, in-12.

Éléments de géologie, par *G. Bonnier*. Paris, P. Dupont, in-12.

Histoire générale des beaux-arts, par *Roger Peyre*. Paris, Delagrave, in-12.

Application de l'algèbre. Problèmes de géométrie, par *Laisant* et *Perrin*. Ibidem, in-12.

Physique, 1re année, par *P. Poiré*. (Bibliothèque des écoles primaires supérieures, publiée sous la direction de M. Félix Martel.) Ibidem, in-12.

Le vocabulaire français. Étude méthodique et progressive des mots de la langue usuelle, par *I. Carré*. Livre de l'élève. Paris, A. Colin, in-12.

Notions de droit administratif, criminel et pénal à l'usage de la jeunesse, par *J. Clément*. Joigny, br. in-12.

La morale de l'enfance, ou collection de quatrains moraux mis à la portée des enfants et rangés par ordre méthodique, par *Morel de Vindé*. Paris, 1809, in-12.

Exercices pratiques de tenue des livres, par *Mlle Malmanche*. Livre de l'élève. Paris, Hachette, in-8.

Chansons de l'enfant, Cours pratique de musique, par *J. Jacob*. Paris, Bricon, in-4°.

Voyages historiques et géographiques dans les pays situés entre la mer Noire et la mer Caspienne. Paris, 1798, in-4°.

Inventaire des marques d'imprimeurs et de libraires de la collection du Cercle de la librairie, par *Paul Delalain*. 2e édition. Paris. Au Cercle de la librairie, 1892, in-4°.

Les petits amis. Livre de lecture et de récitation, par *Art. Aubert*. Paris, Guérin, s. d., in-12.

Petites lectures françaises ou choix de lectures en prose et en vers à l'usage des écoles primaires des deux sexes, par *A. Charpentier*. Ibidem, in-12.

Les jeudis de M. Roger, 101 lectures instructives. Cours moyen, par *Germain* et *Aubert*. Ibidem, in-12.

Plutarque. Morceaux choisis, avec notice et notes. Vie des Romains illustres, par *Lemercier*. Paris, Masson, 1894, in-12.

Cours préparatoire de grammaire française, par *H. Barreau*. Ibidem, in-12.

Cours élémentaire de grammaire française, par *le même*. Ibidem, in-12.

Cours moyen et supérieur de grammaire française, par *le même*. Nouvelle édition. Ibidem, in-8°.

Exercices français de 2e année, au nombre de 607, faisant suite au cours moyen et supérieur, par *le même*. Ibidem, in-8°.

Éléments de composition, par *E. Vorus*. Ibidem, in-8°.

Collection de solfèges extraite de la méthode élémentaire chorale et rythmique, par *Mlle Laure Collin*. Paris, s. d., in-4°.

Pays-Bas. — Verslag van staat der hooge, middelbare en lagere scholen over 1892-93. La Haye, 1894, in-fol.

Les amis de collège, par *Mme Annenskaia*. Traduit du russe. (Bibliothèque des écoles et des familles.) Paris, Hachette, in-8°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

Le Bulletin d'inspection. — A la suite d'une enquête sur l'emploi du « bulletin d'inspection », M. le ministre de l'instruction publique a adressé (12 juin 1894) une circulaire aux recteurs pour recommander d'une manière générale de faire usage de ce bulletin. Mais il ne croit pas utile de prescrire tel procédé d'exécution plutôt que tel autre. Le principe étant admis, il importe peu, en effet, que le mode d'application diffère. Il y a au contraire intérêt, pour que la réforme soit acceptée par tous, à laisser aux autorités académiques et aux fonctionnaires intéressés le soin d'arrêter, d'un commun accord, les mesures de détail qui paraîtront le mieux convenir.

« Le seul point important, dit la circulaire, est que l'inspecteur primaire laisse de sa visite une trace écrite qui sera la même dans ses mains et dans les mains de l'instituteur. De quelque façon qu'il soit rédigé, transmis et conservé, le bulletin d'inspection ne peut et ne doit être que l'exacte reproduction des notes prises par l'inspecteur primaire au cours de sa visite et transmises à l'inspection académique. Il importe que l'instituteur prenne copie et accuse réception à son chef direct des observations qui lui ont été faites, des conseils qu'il a reçus, des engagements qu'il a pris. Chacun de ces bulletins allant se placer dans le dossier de l'instituteur, chaque fonctionnaire se trouvera avoir par devers lui le double de son dossier ; il y trouvera les avertissements et les encouragements qu'il a mérités ; il y trouvera aussi, le cas échéant, l'explication des mesures qui seront prises à son égard en rapport avec les appréciations dont il aura été l'objet et notamment la raison de son avancement au choix plus ou moins rapide. »

Avis du Conseil d'État relatif aux Caisses des écoles. — Dans l'une de ses dernières séances d'assemblée générale, le Conseil d'Etat a examiné la question de savoir s'il y avait lieu d'autoriser les caisses des écoles à entretenir, sur les ressources de leur budget, des « études surveillées », dans les écoles primaires publiques.

La haute assemblée s'est prononcée pour la négative. Son avis se fonde sur ce qu'aux termes de la loi du 10 avril 1867, que la loi du 28 mars 1882, en généralisant l'institution des caisses, n'a fait que confirmer, la mission de ces établissements consiste à encourager la fréquentation des écoles par des récompenses aux élèves assidus et des secours aux enfants indigents, ce qui ne saurait s'entendre de la remise en faveur de la totalité des élèves des frais résultant des études surveillées. L'organisation de ces études dans des locaux communaux nécessiterait au surplus le concours du conseil municipal.

Attitude scolaire. — Dans le compte-rendu de l'une des dernières séances de l'Académie de médecine, nous trouvons une intéressante communication de M. le docteur Motais (d'Angers), relative à l'attitude que prennent les enfants sur les bancs de l'école.

Pour M. le docteur Motais, l'attitude scolaire tolérée, prescrite même dans la plupart de nos collèges, est un des facteurs les plus importants de la myopie scolaire, en même temps qu'elle est la cause directe d'un grand nombre de déviations de la colonne vertébrale. Il y voit encore la cause de nombre de dyspepsies et de troubles fonctionnels du cœur.

En effet, dans l'attitude scolaire habituelle, l'élève, assis sur l'ischion gauche, s'appuie exclusivement sur le coude gauche, se courbe en avant et à gauche et se couche sur son cahier. Par l'inclinaison latérale, les fausses côtes gauches sont abaissées jusqu'à la crête illiaque; l'estomac est donc refoulé en bas sur la rate et le côlon descendant. Par la courbure en avant, les parois abdominales forment un pli transversal; la face antérieure de l'estomac subit la même inflexion. De là un obstacle mécanique aux mouvements de cet organe. D'autre part, la courbure du thorax en avant rapproche les côtes en diminuant les espaces intercostaux et, par suite, la capacité de la cage thoracique. La flexion et la torsion exagérées du cou compriment les gros vaisseaux de cette région. Toutes ces conditions produisent la gêne cardio-pulmonaire avec palpitations, etc.

L'attitude scolaire est donc une des causes les plus importantes des dyspepsies et des palpitations fréquentes chez nos collégiens.

La même observation s'applique aux adultes adonnés aux travaux intellectuels, aux employés de bureau, aux ouvriers dont le travail se fait à courte distance, etc. L'obstacle au fonctionnement régulier du cœur et de l'estomac devient même d'autant plus grave que l'âge est plus avancé.

Dans tous ces cas, M. Motais a constaté une amélioration notable des dyspepsies et des cardiaques par la prescription de l'attitude droite pendant le travail. Il y voit une raison de plus d'appliquer les réformes scolaires et, particulièrement, la réforme du mobilier.

CONFÉRENCES AUX INSTITUTEURS SUR LA PROPHYLAXIE DE LA TUBERCULOSE. — Les conférences aux instituteurs sur la prophylaxie de la tuberculose se multiplient, et l'on ne saurait trop encourager ce mouvement.

A Rodez, M. le Dr Daniel Allespy a fait une très intéressante conférence dans laquelle il a exposé aux instituteurs les précautions à prendre pour prévenir la contagion de la tuberculose.

La conférence qui a été faite à Cahors à l'occasion du concours régional, par M. le Dr Clary, inspecteur des enfants assistés, avait réuni un nombreux auditoire d'instituteurs et d'institutrices.

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 13286-6-94. — (Encre Lorilleux).

ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE COMMERCIALE

ARTES COMMERCIALES

INDIQUANT

LES PRODUCTIONS INDUSTRIELLES ET AGRICOLES, LES CENTRES COMMERCIAUX,
LE CHIFFRE DE LA POPULATION,
S CHEMINS DE FER, LES ROUTES, LES BUREAUX DE POSTE ET DE TÉLÉGRAPHE,
LES COMPAGNIES MARITIMES DESSERVANT LES PORTS, ETC.

AVEC TEXTE COMPLÉMENTAIRE EXPLICATIF

SUR LE DÉNOMBREMENT, LES MŒURS ET LES COUTUMES DES POPULATIONS,
LES STATISTIQUES COMMERCIALES, LES PRODUITS A IMPORTER, LES INDUSTRIES A CRÉER,
LA LÉGISLATION, L'ADMINISTRATION, LES TRIBUNAUX, ETC., ETC.

Publiées par

La LIBRAIRIE CHAIX

Sous la direction de F. BIANCONI

Ancien ingénieur-architecte en chef des chemins de fer ottomans.
Auteur de plusieurs ouvrages sur les pays d'Orient.

---

te Publication a fait l'objet de nombreuses souscriptions de la part des Ministères du Commerce, des Affaires étrangères de l'Instruction publique, de la Guerre, de la Marine, des Travaux publics et de l'Agriculture. Elle a reçu l'approbation de la plupart des Chambres de Commerce et des Sociétés de Géographie.

Cette publication, qui présente un intérêt exceptionnel au point de vue des relations de commerce d'exportation et d'importation, forme une collection de cartes dressées à grande échelle des différentes régions de l'Orient, de l'Extrême-Orient, de l'Afrique et l'Amérique, indiquant, soit sur la carte même, soit dans le texte qui l'accompagne : les ductions dominantes de la province ; les villes et les villages de plus de 500 habitants avec chiffre de leur population ; les renseignements les plus complets sur les routes, les che- s de fer, les services maritimes, les postes, les télégraphes, l'administration du pays, etc. les *Cartes commerciales* sont donc appelées à rendre les plus grands services dans les les pour l'enseignement de la Géographie commerciale.

La Collection comprend les cartes suivantes :

ent. — Turquie d'Europe : Macédoine (3e édition). Albanie et Épire (4e édition). — Thrace (Roumélie turque) (3e édition). — Serbie (3e édition). — Bulgarie et Roumélie orientale. — Turquie d'Asie : yrie et Chypre.

rême Orient. — Tonkin (2e édition). — Cochinchine et Cambodge.

rique. — Égypte (2e édition). — Algérie : Province d'Oran. — Maroc.

ique. — Uruguay (2e édition) (épuisée). — République Argentine (3e édition). — Bolivie (2e édition) (épuisée). — Brésil : Partie Nord (2e édition) ; Partie Sud. — Venezuela (2e édition). — Columbie et Equateur (2e édition). — San-Salvador et Honduras. — Guatemala. — Mexique : Partie Nord ; Partie Sud.

tes commerciales, *en préparation* : Chili.

Chaque carte avec texte, prix : cartonnée, 4 francs.

PRIX POUR LES SOUSCRIPTEURS A UNE SÉRIE ENTIÈRE : 3 FRANCS PAR CARTE

FRAIS DE PORT EN PLUS : 0 fr. 50.

BIBLIOTHÈQUE

DES

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURE

ET DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

Publiée sous la direction de M. Félix MARTEL, inspecteur général de l'instruction publiq

OUVRAGES PARUS

CHATEAUBRIAND. **Extraits,** par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'Instruction publique. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 50

VOLTAIRE. **Charles XII.** Extraits par M. GUY, professeur à l'école Monge. In-12, cart. . . . . » fr. 75

FÉNELON. **Extraits.** (Télémaque, dialogues et fables), par M. POITRINEAU, inspecteur d'Académie. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 25

Robinson Crusoé. Extraits par M. MOSSIER, professeur à l'École normale d'instituteurs de la Seine. In-12, cart. . . . . » fr. 75

SWIFT. **Extraits de « Gulliver »,** par M. HANNEDOUCHE, inspecteur primaire . . . . 1 fr. 25

WALTER SCOTT. **Quentin Durward** et quelques extraits d'autres œuvres, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'Instruction publique. In-12, cart. . . . . 2 fr. »

DON QUICHOTTE. **Extraits,** par M. E. CABLES, professeur au collège Chaptal. In-12, cart. . . . . 1 fr. 25

Algèbre, par MM. HUE et VAGNIE fesseurs à l'école pratique industri commerciale de Reims, direct. du *nal des candidats aux Écoles* n *d'Arts et Métiers.* In-12, cart. 2

Arithmétique, cours de premi de seconde années, par M. GRAN GNAGE, directeur de la section com ciale à l'École pratique industri commerciale de Paris . . . 2

Physique, cours de première a par M. Paul POIRÉ, profess lycée Condorcet et à l'École no supérieure d'instituteurs. I cart. 1

Travaux manuels, garçons (te dessins), par M. DOIN, inspecteur maire 1

Théâtre classique du XVIIe e XVIIIe siècle, par MM. Félix MA inspecteur général de l'Instru publique, et DEVINAT, directe l'école normale d'instituteurs Rhône, membre du conseil sup de l'Instruction publique.

OUVRAGES SOUS PRESSE

Histoire, cours de première année, par MM. VAST, examinateur d'admission à l'école militaire de Saint-Cyr, et JALLIFIER, professeur au lycée Condorcet et à l'école normale supérieure d'instituteurs.

Physique, Cours de 2e et 3e années, par M. Paul POIRÉ.

Géométrie, premier volume : géom plane, arpentage et lever des p par MM. HUE et VAGNIER, profess l'École pratique industrielle et merciale de Reims, directeur *Journal des candidats aux Écoles* *nales d'Arts et Métiers.*

D'AUTRES VOLUMES PARAITRONT ULTÉRIEUREMENT

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — [illegible]

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE



REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGT-CINQUIÈME

N° 8. — Août 1894

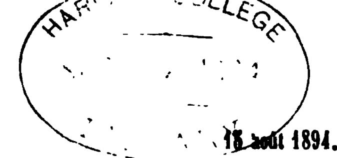
SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXV. N° 8. 15 août 1894.



REVUE PÉDAGOGIQUE

L'INSTRUCTION PRIMAIRE AUX ÉTATS-UNIS

(Quatrième article.)

TROISIÈME PARTIE

Principaux résultats de la statistique.

Dans le rapport sur l'enseignement en 1889-1890, le commissaire de l'éducation, M. W. T. Harris, donne plusieurs tableaux, année par année, relatifs à la statistique des écoles publiques, « Common schools », aux États-Unis pendant les vingt dernières années, de 1870 à 1890, c'est-à-dire depuis les premières publications annuelles du Bureau d'éducation à Washington. C'est de ces tableaux que sont tirés les renseignements statistiques qui suivent.

1° *Écoles publiques.*

En premier lieu, les écoles. Il y avait, en 1870, 116,312 maisons d'école, dont la valeur était estimée à 130 millions de dollars (669 millions de francs). Il y en avait, en 1890, d'après un calcul provisoire, 224,839, valant environ 343 millions de dollars (1 milliard 766 millions de francs). Ce nombre a presque doublé en vingt ans, augmentant ainsi dans une proportion plus rapide que la population[1], et leur valeur a presque triplé parce que, d'une part, les terrains ont plus de valeur et que, d'autre part, les bâtiments sont plus amples ou construits d'une manière plus confortable.

1. 38,558,000 habitants en 1870, et 62,622,000 en 1890.

Nombre et valeur des maisons d'école par année, de 1870 à 1891.

ANNÉES	NOMBRE DES MAISONS D'ÉCOLE	VALEUR DE LA PROPRIÉTÉ DES ÉCOLES PUBLIQUES (en milliers de dollars)
—	—	—
1870	116.312	130.383
1871	131.119	143.818
1872	140.167	159.406
1873	145.863	173.077
1874	150.534	183.101
1875	157.364	192.013
1876	159.533	201.592
1877	163.694	198.554
1878	169.493	203.258
1879	171.613	205.913
1880	178.222	209.571
1881	183.452	217.505
1882	185.884	223.424
1883	193.147	237.140
1884	199.479	245.457
1885	205.315	263.668
1886	208.777	275.809
1887	213.737	290.384
1888	216.399	301.425
1889	216.330	323.573
1890	224.839	342.876
1891	226.884	

Voici la répartition par État ou Territoire des 224,839 maisons d'école existant en 1890 :

Valeur des propriétés scolaires par État en 1890.

ÉTATS OU TERRITOIRES	NOMBRE des maisons d'écoles publiques	VALEUR TOTALE des propriétés scolaires (Dollars)	VALEUR MOYENNE par habitant (Dollars)	VALEUR MOYENNE par élève (Dollars)
États-Unis (*a*)	224,839	*b*342,876,494	5,43	42,10
Maine	4,354	3,455,965	5,23	35,14
New Hampshire	2,078	2,637,464	7,00	63,51
Vermont	*c* 2,483	»	»	»
Massachusetts	*c* 7,147	»	»	»
Rhode Island	482	2,739,672	7,93	80,80
Connecticut	1,643	6,403,200	8,58	76,54
New York	12,022	41,606,735	6,94	64,71
New Jersey	1,673	8,629,793	5,97	64,74
Pennsylvania	14,200	35,435,963	6,74	51,88
Delaware	452	836,749	4,97	42,58
Maryland	*c* 2,189	»	»	»

ÉTATS OU TERRITOIRE	NOMBRE des maisons d'écoles publiques	VALEUR TOTALE des propriétés scolaires (Dollars)	VALEUR MOYENNE par habitant (Dollars)	VALEUR MOYENNE par élève (Dollars)
District of Columbia . . .	96	*d* 1,761,000	*d* 8,07	*d* 66,43
Virginia.	6,408	2,235,085	1,35	11,27
West Virginia	4,814	2,483,528	3,26	20,41
North Carolina.	5,793	852,705	53	4,20
South Carolina.	3,264	447,353	39	3,03
Georgia	*c* 7,047	»	»	»
Florida	*c* 2,333	573,862	1,47	8,85
Kentucky	7,396	3,747,830	2,01	16,21
Tennessee	6,241	2,633,520	1,49	8,14
Alabama	*c* 6,495	»	»	»
Mississipi	6,107	1,500,000	1,16	7,47
Louisiana *e*	*c* 2,276	»	»	»
Texas.	9,065	3,842,260	1,72	13,16
Arkansas	2,592	897,858	80	*f* 6,04
Ohio	12,813	32,631,549	8,89	59,40
Indiana	9,907	14,979,339	6,83	43,76
Illinois	12,252	26,803,585	7,00	49,79
Michigan	7,531	13,858,627	6,62	*f* 49,14
Wisconsin.	6,476	10,800,000	6,40	53,88
Minnesota.	5,864	10,958,608	8,42	86,26
Iowa	12,997	13,096,872	6,85	42,77
Missouri.	*c* 9,712	12,194,381	4,55	31,70
North Dakota	1,483	1,515,602	8,29	73,23
South Dakota	3,153	2,685,284	8,17	55,57
Nebraska	5,937	6,613,464	6,24	45,25
Kansas	9,044	10,617,149	7,44	43,64
Montana.	355	994,378	7,52	93,86
Woyming *df*.	140	»	»	»
Colorado	1,190	4,387,803	10,65	113,35
New Mexico *fg*.	390	»	»	»
Arizona	*c* 219	268,435	4,50	57,09
Utah	*c* 514	945,982	4,55	45,12
Nevada	151	276,736	6,05	54,65
Idaho	315	*g* 344,500	*g* 4,50	*fg* 39,74
Washington	1,126	2,000,359	5,72	54,12
Oregon	1,499	1,769,150	5,64	39,89
California	3,121	13,624,143	11,28	92,94

a. Sans l'Alaska.
b. La valeur de la propriété scolaire dans les États qui n'ont pas fourni de renseignements est évaluée approximativement pour obtenir un total.
c. Nombre d'écoles.
d. En 1887-1888.
e. En 1889.
f. Approximativement.
g. En 1888-1889.

Il ressort de la précédente statistique que la valeur moyenne d'une maison d'école publique, avec le terrain et le matériel, est de 1,524 dollars : renseignement médiocrement intéressant, puisqu'il résulte de la totalisation de bâtiments d'importance très différente. Cependant, lorsqu'on calcule que cette moyenne est

de 2,878 dollars dans le Nord-Atlantique[1], et s'élève même à 3,896 dans le Connecticut, tandis qu'elle est de 441 et de 353 dans les deux régions du Sud, avec un minimum de 137 dans la Caroline du Sud, qu'elle est de 1,613 dans le Nord-Central et atteint 2,775 dans l'Ouest, on s'aperçoit qu'il y a une relation entre le degré d'instruction d'un État et la valeur de ses bâtiments scolaires.

Dans le Sud, l'instruction est encore relativement peu répandue et insuffisamment dotée. On peut s'en rendre compte par de nombreux indices : le peu de valeur des maisons d'école ($ 9,64 à $ 12,82, soit 48 fr. 20 c. à 64 fr. 10 c. par élève) en est un. Au contraire, c'est dans la division Nord-Atlantique que cette valeur s'élève le plus haut ($ 65,12, soit 325 fr. 60 c.), et surtout dans le Rhode Island ($ 80,80, soit 404 francs), parce qu'il y a dans cette division beaucoup de grandes écoles urbaines en briques ou en pierres. La valeur est plus élevée encore dans l'Ouest ($ 75,23, soit 376 fr. 15 c.), pays de colonisation récente où, en général, la vie est chère et où les colons se sont installés largement dès le début et ont fait particulièrement pour leurs écoles de grands frais.

Malgré les sacrifices que font volontiers aujourd'hui les Américains pour avoir de bons bâtiments d'école, la plupart de ces bâtiments sont en bois. Sur les 3,232 maisons d'école que possédait en 1892 la Californie, il y en avait 3,121 en bois et 111 en briques ou pierre. A l'autre extrémité des États-Unis, dans l'État de New York, en 1891, sur 12,072 maisons d'école, il y en avait 45 en bois non équarri, 10,126 en planches, 1,573 en briques et 328 en pierre.

Les maisons en bois ne comprennent le plus souvent qu'un rez-de-chaussée avec un petit vestibule et une salle de classe, quelquefois deux. Plusieurs, cependant, ont un premier étage (« second floor », dans le langage américain), qui sert de salle de

1. Dans les statistiques du Bureau d'éducation, les États et Territoires de l'Union sont groupés en cinq divisions, qui sont : Nord-Atlantique *(North Atlantic Division)*, Sud-Atlantique *(South Atlantic Division)*, Sud-Central *(South Central Division)*, Nord-Central *(North Central Division)*, et Ouest *(Western Division)*. Voir plus loin le tableau de la page 117, note 1.

classe, jamais de logement pour l'instituteur[1]. Les Américains ont une grande habitude des constructions en bois, et les font, en général, avec une certaine élégance : il y a des maisons d'école de ce genre qui ont un aspect agréable et même coquet[2].

Dans les villes, les bâtiments sont d'ordinaire construits à grands frais, avec luxe; beaucoup ont un aspect monumental, et sont même surmontés d'un clocher avec horloge; les habitants les montrent avec orgueil[3]. Les vestibules et les dégagements sont larges et bien éclairés; le chauffage est fait par des calorifères. L' « Assembly hall » est une grande salle où tous les élèves se réunissent le matin avant de se rendre dans leur classe, pour entendre la lecture d'un passage de la Bible, saluer le drapeau national, — du moins dans quelques États, comme le New York, — et réciter quelques passages d'auteurs. Le mobilier des classes est généralement bien compris et confortable; les Américains ont, depuis Henry Barnard, beaucoup étudié la question du mobilier. Ces traits s'appliquent aux nouvelles écoles ; car il y a en Amérique, comme ailleurs, beaucoup de vieux bâtiments dont l'aménagement laisse beaucoup à désirer. En somme, les écoles américaines sont une des choses qui attirent les regards du voyageur dans les villages comme dans les villes, et l'avertissent de l'importance que le peuple des États-Unis attache à l'éducation populaire.

2° *Maîtres des écoles publiques.*

Le nombre des maîtres et maîtresses a augmenté dans le rapport de 100 à 182 : le progrès est moindre que pour le nombre des élèves (comme nous le constaterons plus loin), ce qui veut dire que dans certaines parties des États-Unis les classes sont

1. Les rapports des surintendants renferment souvent des vues ou plans de maisons d'école. Voir entre autres le 38e rapport du surintendant de l'Etat de New York. Voir aussi des plans d'école dans le rapport de M. Buisson.

2. Cependant, le surintendant du Minnesota se plaignait dans son rapport de 1892 que les constructeurs ne connussent pas assez les règles de l'hygiène, et que le poêle, placé au milieu de la pièce, donnât trop de chaleur aux uns, pas assez aux autres.

3. Les rapports des surintendants contiennent souvent des plans ou des vues d'édifices de ce genre.



plus remplies. La moyenne est aujourd'hui de 1 maître pour 53 élèves à peu près : proportion qui serait considérée comme satisfaisante, si la répartition était partout égale. Il y a, depuis plus d'un demi-siècle, plus de femmes que d'hommes dans l'instruction aux États-Unis[1]. Cette supériorité du nombre des femmes, loin de s'atténuer, s'est accusée davantage depuis vingt ans; car le nombre des institutrices et professeurs femmes a augmenté dans le rapport de 100 à 192, pendant que celui des hommes augmentait dans celui de 100 à 159.

Pendant la guerre et les années qui l'ont suivie, la proportion des instituteurs a été très faible, parce que l'armée avait détourné un grand nombre de jeunes gens de la carrière de l'enseignement. La proportion des instituteurs a augmenté de 1870 à 1879; mais elle a diminué de nouveau, le nombre restant à peu près le même pendant qu'augmentait le nombre des femmes.

Dans la région de l'Ouest, c'est à peine si les instituteurs constituent aujourd'hui le tiers du personnel enseignant (31 p. 100 en 1890); ils formaient presque la moitié en 1870 (46.5 p. 100). Dans le Nord-Atlantique, ils ne figurent dans le total que pour un cinquième, et il y a deux États, le Vermont et le Massachusetts, où ils ne figurent pas même pour un dixième (9.8 et 9.9 p. 100 en 1890). Il en est de même dans plusieurs États de l'Ouest. Dans les deux divisions du Sud, au contraire, ils composent la moitié du personnel (49.1 et 57.6 p. 100), parce que les femmes y sont moins aptes à occuper ces positions que dans le Nord. Il y a même des États (Texas, Tennessee, Alabama, Arkansas) où ils forment plus des 3/5 du corps enseignant. Il est cependant à remarquer que la proportion des hommes a diminué dans cette région, comme dans les autres, depuis 1880.

Le traitement des directeurs et des instituteurs a augmenté de 37.8 millions de dollars à 91.8, c'est-à-dire dans le rapport de 100 à 242. La moyenne du traitement a donc beaucoup augmenté depuis vingt ans; cette augmentation est même plus grande

1. Surtout dans les villes. Ainsi, dans les villes de plus de 8,000 habitants on comptait, en 1891, 3,905 instituteurs et 50,687 institutrices. Les femmes sont d'ailleurs beaucoup moins payées que les hommes : dans le Massachusetts, 48 contre 118.



qu'elle ne paraît, parce que la proportion des femmes, qui reçoivent en général un traitement moindre, a augmenté. Cette infériorité de traitement est même une des raisons qui font préférer les femmes dans les districts ruraux.

L'ensemble des dépenses faites pour les écoles a augmenté aussi, mais dans une proportion moindre (rapport de 100 à 221) que les traitements.

Nombre des maîtres des écoles primaires publiques et leur traitement par année, de 1870 à 1891.

ANNÉES	NOMBRE D'INSTITUTEURS			TRAITEMENT des surintendants et des instituteurs. (dollars)	DÉPENSE TOTALE des écoles. (dollars)	NOMBRE D'INSTITUTEURS sur 100 instituteurs et institutrices		
	HOMMES	FEMMES	TOTAL			États-Unis	Division du Nord-Atlantique	Division du Sud-Central
1870. .	77,529	122,986	200,515	37,832,566	63,396,666	38.7	26.3	65.9
1871. .	90,293	129,932	220,225	42,580,853	69,107,612	41.1	26.3	67.5
1872. .	94,992	134,929	229,921	46,035,681	74,234,476	41.3	26.1	68.3
1873. .	99,790	139,723	237,513	47,932,050	76,238,464	41.2	26.1	68.9
1874. .	103,465	144,982	248,447	50,785,656	80,054,286	41.6	26.8	69.4
1875. .	108,791	149,074	257,865	54,722,250	83,504,007	42.2	26.7	69.1
1876. .	109,780	149,838	259,618	55,358,166	83,082,578	42.2	27.9	68.0
1877. .	114,312	152,738	267,050	54,973,776	79,439,826	42.8	28.2	67.8
1878. .	119,404	157,743	277,147	56,155,133	79,083,261	43.1	28.4	67.7
1879. .	121,490	158,840	280,330	54,639,731	76,192,375	43.3	29.1	67.8
1880. .	122,795	163,798	286,593	55,942,972	78,094,687	42.8	28.8	67.2
1881. .	122,511	171,349	293,860	58,012,463	83,642,964	41.7	27.4	66.9
1882. .	118,892	180,187	299,079	60,594,933	88,990,466	39.7	25.7	65.8
1883. .	116,388	188,001	304,389	64,798,859	96,750,003	38.2	23.9	63.5
1884. .	118,905	195,110	314,015	68,384,275	103,212,837	37.9	23.4	63.2
1885. .	121,762	204,156	325,916	72,878,993	110,328,375	37.4	22.5	62.9
1886. .	123,792	207,601	331,393	76,270,434	113,322,545	37.4	22.4	62.2
1887. .	127,093	212,367	339,460	78,639,964	115,783,890	37.4	22.5	63.5
1888. .	126,240	220,894	347,134	83,022,562	124,244,911	36.4	21.6	60.7
1889. .	124,467	232,110	356,577	87,568,306	132,539,783	35.5	20.3	60.0
1890. .	125,525	238,397	363,935	91,836,484	140,506,715	34.5	20.0	57.6
1891. .	124,449	244,342	368,791	95,791,630	146,800,163	»	»	»

Dans le Sud, les gens de couleur fournissent à peu près le cinquième du personnel enseignant. En 1890-1891, sur 102,299 instituteurs et institutrices, on y comptait 13,567 hommes et 10,497 femmes de couleur.

Le tableau suivant fait connaître le nombre des maîtres, par État et Territoire, en 1889-1890, et le rapport du nombre des instituteurs au nombre des institutrices pour les années 1870, 1880 et 1890:

Nombre des maîtres des écoles primaires publiques par État en 1890 et rapport du nombre des instituteurs et des institutrices en 1870, 1880 et 1890.

ÉTATS OU TERRITOIRES	NOMBRE TOTAL DES MAITRES DE TOUT DEGRÉ en 1889-90.			NOMBRE D'INSTITUTEURS sur un total de 100 instituteurs ou institutrices		
	Hommes	Femmes	Total	1870	1880	1890
Etats-Unis.	124,449	244,342	368,791	38,7	42.8	34.5
Maine.	a 1,169	a 6,145	7,314	a 25.2	a 27.2	a 16.0
New Hampshire	305	2,829	3,134	16.5	16.8	9.8
Vermont.	a 533	a 3,842	a 4,375	a 16.2	16.8	12.0
Massachusetts	1,016	9,630	10,646	13.1	13.2	9.9
Rhode Island.	175	1,280	1,455	a 20.0	20.2	12.6
Connecticut.	a 549	a 3,544	a 4,093	a 22.6	a 22.8	a 13.4
New York	5,359	26,623	31,982	23.2	26.0	16.9
New Jersey.	822	3,643	4,465	32.4	28.5	18.4
Pennsylvania.	8,171	16,754	24,925	42.2	45.5	34.2
Delaware	a 217	a 484	701	27.6	a 46.6	a 31.0
Maryland	1,055	2,912	3,967	a 45.4	42.6	27.8
District of Columbia. . .	103	692	795	6.9	7.9	13.0
Virginia.	3,025	4,693	7,718	25.1	61.8	41.5
West Virginia	3,461	2,139	5,600	73.3	75.1	63.4
North Carolina	3,708	2,827	6,535	74.1	a 71.3	59.0
South Carolina.	2,011	2,252	4,263	a 61.0	59.5	49.6
Georgia.	4,004	3,505	7,509	55.0	a 65.2	53.3
Florida	a 1,270	a 1,371	2,641	63.8	61.6	48.0
Kentucky	4,481	4,680	9,161	64.8	64.6	50.1
Tennessee	5,074	3,176	8,250	72.1	74.4	61.8
Alabama.	3,976	2,342	6,318	a 61.1	63.8	62.9
Mississipi	3,519	4,027	7,546	(b)	61.2	49.5
Louisiana	1,244	1,759	3,003	26.6	46.1	45.9
Texas	6,459	4,650	11,109	(b)	a 75.0	61.1
Arkansas.	3,437	1,579	5,016	74.2	78.5	68.5
Ohio.	10,763	14,798	25,561	43.0	47.8	43.1
Indiana	6,780	6,498	13,278	60.1	57.5	51.1
Illinois	6,875	17,102	23,977	43,6	39.7	32.5
Michigan.	3,488	12,621	16,109	25.4	29.2	22.3
Wisconsin.	2,316	10,026	12,342	a 28.8	28.8	19.8
Minnesota.	2,086	7,152	9,238	32.5	35.9	23.9
Iowa	5,228	21,541	26,769	38.6	33.6	20.6
Missouri.	5,986	7,994	13,980	a 65.3	58.1	44.4
North Dakota.	560	1,422	1,982	a 25.7	40.8	28.3
South Dakota	1,346	3,294	4,640			29.0
Nebraska.	2,861	7,694	10,555	49.8	40.7	27.1
Kansas.	6,201	5,951	12,152	48.2	45.1	40.8
Montana.	130	550	680	71.1	38.5	22.9
Wyoming	78	285	363	50.0	44.3	22.4
Colorado.	622	1,753	2,375	56.8	36.4	26.2
New Mexico	308	179	487	100.0	78.0	65.7
Arizona	93	147	240	(b)	47.5	38.8
Utah.	378	420	798	a 55.1	54.5	46.0
Nevada	41	210	251	34.0	46.7	16.3
Idaho	a 166	a 331	497	76.9	57.4	a 33.4
Washington	a 779	a 1,142	1,921	47.5	37.4	40.6
Oregon	1,059	1,582	2,641	a 51.7	48.3	43.3
California	1,162	4,272	5,434	41.6	33.6	21.4

a. Approximativement. b. Le système des écoles publiques n'était pas encore organisé.

En 1890-1891, la proportion du nombre des institutrices au nombre des instituteurs a encore augmenté : sur 100, il y avait 66,3 institutrices et 33,7 instituteurs.

Dans les villes, les traitements sont en général payés pendant l'année entière et permettent à ceux qui les reçoivent de vivre, quoiqu'ils ne leur donnent pas en moyenne une situation aussi avantageuse qu'on serait tenté de le croire. Il ne faut pas oublier que les directeurs ne sont pas logés dans l'école et que, si un traitement de 2,250 à 3,000 dollars pour un principal de « Grammar school » n'est pas excessif à New York, celui de 2,400 à 1,200 dollars est médiocre à San Francisco où la vie est chère, et celui de 400 à 775 dollars pour un assistant à Chicago est faible [1].

Dans les campagnes, les traitements sont généralement payés par mois [2], et, lorsque l'école ne dure que quelques mois, ils sont insuffisants pour faire vivre l'instituteur, qui doit chercher dans le temps des vacances une autre occupation; or beaucoup de villages font l'année scolaire courte non seulement parce que les travaux des champs occupent les enfants, mais parce que l'argent manque pour la faire longue. Avec de telles conditions, on ne peut pas être très exigeant sur la qualité des maîtres. Il faut ajouter qu'ils n'ont pas la perspective d'une pension de retraite. L'État de New York, cependant, s'occupe de leur en constituer une.

Les instituteurs sont, suivant les États, élus par le peuple ou nommés par les autorités scolaires. Ils ne sont souvent élus que

1. *Traitement des maîtres dans les villes (1889-1890).*

	NEW YORK	CHICAGO	SAN FRANCISCO	ATLANTA
Principal :				
de High school . .		2,800 à 2,260	3,000	1,700
de Grammar school.	3,000 à 2,250	2,000 à 1,200	2,400 à 1,200	
de Primary school .		1,600 à 1,050		1,600 à 650
Assistant de Primary school gradé:				»
homme	»	400 à 775	600 à 960	
femme	1,750 à 1,000		»	500 à 600

2. En 1892, dans le Minnesota, le traitement moyen par mois des instituteurs a été de 40.79 dollars pour les instituteurs et de 31.40 pour les institutrices dans les écoles non graduées; le traitement par an a été de 523 et 381 dollars dans les écoles graduées.



pour un an, et beaucoup restent peu de temps dans la même école ou même dans l'enseignement. Fréquemment les jeunes filles qui entrent dans cette carrière en sortent par le mariage. L'instabilité du personnel enseignant est un des défauts de l'organisation pédagogique.

3° Écoles normales et cours normaux, publics et privés.

En 1888-1889, le Bureau d'éducation a reçu les statistiques de 129 écoles publiques où étaient professés des cours normaux pour la préparation des maîtres et maîtresses. Le nombre des personnes qui suivaient les cours était de 28,092 [1], dont 30 0/0 du sexe masculin, et 70 0/0 du sexe féminin.

Voici la répartition, par État, des 138 écoles qui étaient connues en 1888-1889 :

Écoles normales publiques, maîtres et élèves par État, en 1889.

ÉTATS	NOMBRE D'ÉCOLES NORMALES	MAITRES			NOMBRE TOTAL D'ÉLÈVES dans le départ. académique et le départ. professionnel			ÉLÈVES EN SCIENCE ET ART D'ENSEIGNER			
		Écoles ayant fourni des renseignements	HOMMES	FEMMES	Écoles ayant fourni des renseignements	HOMMES	FEMMES	Écoles ayant fourni des renseignements	HOMMES	FEMMES	GRADUÉS
Alabama	7	7	34	43	7	(399) 408	567	6	248	321	113
Arizona	1	1	1	0	1	10	18	1	8	18	0
Arkansas	1	1	4	3	1	15	30	1	15	30	8
California	4	4	15	80	4	(525) 50	377	4	(590) 20	130	186
Connecticut	3	3	6	29	3	3	385	3	3	369	121
Dakota	2	2	5	14	2	215	292	2	90	139	20
District of Columbia	2	2	(7) 2	5	2	10	70	2	10	70	80
Florida	2	2	4	2	2	55	81	1	35	47	12
Georgia	1	1	1	2	1	85	66	1	75	40	»
Illinois	3	3	23	36	3	556	913	3	306	617	28
Indiana	3	3	22	14	2	483	353	3	498	359	36
Iowa	5	5	9	21	4	275	511	3	187	414	79
Kansas	1	1	7	6	1	260	462	1	260	419	39
A reporter	35	35	133	255	33	2425	4125	31	1755	2973	722

1. Le nombre des étudiants dans les écoles normales était en 1871 de 10,922; en 1875 de 29,105.

ÉTATS	NOMBRE D'ÉCOLES NORMALES	MAITRES			NOMBRE TOTAL D'ÉLÈVES dans le départ. académique et le départ. professionnel			ÉLÈVES EN SCIENCE ET ART D'ENSEIGNER			
		Écoles ayant fourni des renseignements	HOMMES	FEMMES	Écoles ayant fourni des renseignements	HOMMES	FEMMES	Écoles ayant fourni des renseignements	HOMMES	FEMMES	GRADUÉS
Report . . .	35	35	133	255	33	2425	4125	31	1755	2973	722
Kentucky . .	1	3			1	0	38	1	0	38	»
Louisiana . .	2	2	5	9	2	11	165	2	4	126	11
Maine	5	5	8	19	5	209	494	4	119	418	117
Maryland . . .	1	1	3	7	1	35	286	1	35	286	72
Massachusetts .	10	10	24	55	10	118	1,375	10	118	1,375	417
Michigan . . .	1	1	16	11	1	253	430	1	253	430	97
Minnesota . . .	5	5	16	41	5	(436) 84	254	5	(150) 154	386	197
Mississipi . . .	2	2	3	3	2	107	67	2	60	41	8
Missouri . . .	5	5	29	24	3	(301) 328	521	5	(301) 385	576	270
Nebraska . . .	2	2	7	7	1	76	187	2	37	83	74
New Hampshire . .	2	2	4	8	2	1	97	2	1	97	41
New Jersey . .	3	3	11	32	3	298	638	3	26	340	127
New York . . .	14	14	58	135	14	(863) 581	3,649	14	(770) 472	3,400	879
North Carolina .	4	4	8	8	3	95	123	4	94	116	5
Ohio	4	4	10	16	4	20	232	4	20	229	98
Oregon	2	2	3	6	2	83	53	2	51	23	16
Pennsylvania .	14	13	105	119	9	1,070	2,840	13	1,304	1,816	735
Rhode Island .	1	1	2	5	1	3	167	1	3	167	24
South Carolina .	1	1	1	4	1	0	51	1	0	51	34
Tennessee . . .	3	3	10	20	2	176	145	3	200	256	117
Texas	2	2	10	6	1	108	162	2	208	202	190
Vermont . . .	3	2	3	15	3	(185) 45	164	3	(185) 45	164	71
Virginia . . .	4	4	40	48	4	531	375	3	92	38	64
West Virginia .	6	6	13	18	6	495	426	4	148	107	50
Wisconsin . . .	6	6	24	16	5	366	789	6	405	895	128
TOTAL . .	138	136	(7) 546	932	124	(2,709) 7,518	17,883	129	(1,996) 5,989	14,633	4,564

Le New York, la Pennsylvanie, le Massachusetts sont les États qui possèdent le plus d'écoles normales. La division Nord-Atlantique (correspondant aux régions agricoles de la Nouvelle-Angleterre et du Centre-Atlantique) en a 58 sur le total des 138 écoles normales publiques, et, comme elles suffisent à peu près aux besoins, on ne trouve dans cette division qu'une école normale privée sur un total de 46 écoles de cette espèce. Ce sont aussi celles qui possèdent le plus d'élèves : 13,113 sur un total de 28,110. C'est dans le Centre (Ohio, Indiana, Illinois, Iowa) qu'il y a le plus d'écoles normales

privées. Il est à remarquer que dans les écoles de la division Nord-Atlantique il y a très peu d'hommes, excepté en Pennsylvanie; le Massachusetts, par exemple, n'en compte que 118 contre 1,375 femmes. Dans le Sud, au contraire, il y a autant d'hommes que de femmes, et même plus (en Géorgie, 75 hommes et 40 femmes).

Il y a, en outre, des écoles normales privées et des établissements qui possèdent des cours normaux. En voici le tableau pour l'année 1888-1889 :

Écoles normales privées, maîtres et élèves par État, en 1889.

ÉTATS	NOMBRE D'ÉCOLES NORMALES	MAITRES				NOMBRE TOTAL D'ÉLÈVES dans le département académique et le départ. professionnel				ÉLÈVES EN SCIENCE ET ART D'ENSEIGNER			
		Écoles ayant fourni des renseignements	HOMMES	FEMMES	TOTAL	Écoles ayant fourni des renseignements	HOMMES	FEMMES	TOTAL	Écoles ayant fourni des renseignements	HOMMES	FEMMES	TOTAL
Alabama	2	2	4	11	15	2	18	62	80	2	11	32	43
Arkansas	1	1	3	2	5	1	25	36	61	1	25	36	61
California	1	1	11	4	15	»	»	»	»	1	20	70	90
Georgia	2	1	6	4	10	1	(129)		129	1	15	27	42
Illinois	4	4	24	12	36	2	(281) 45	83	409	3	130	173	303
Indiana	4	4	29	17	46	3	525	370	895	3	385	270	655
Iowa	5	5	34	14	48	4	(1,570) 64	120	1,754	5	(1,410) 83	157	1,650
Kansas	1	1	9	4	13	»	»	»	»	1	(175)		175
Kentucky	2	2	9	4	13	1	62	88	150	1	37	52	89
Louisiana	1	1	3	13	16	1	0	5	5	1	0	5	5
Michigan	1	1	3	0	3	1	23	17	40	1	23	17	40
Mississippi	3	3	11	10	21	2	93	140	233	3	(131) 31	38	200
Missouri	1	1	1	2	3	1	64	45	109	1	13	9	22
Nebraska	2	2	10	6	16	2	121	156	277	2	88	112	200
North Carolina	2	2	7	4	11	1	37	38	75	2	62	68	130
Ohio	4	4	16	12	28	4	254	146	400	4	106	58	164
Pennsylvania	1	1	6	0	6	»	»	»	»	1	98	97	195
South Carolina	3	3	5	12	17	2	47	77	124	3	31	29	60
Tennessee	1	1	2	10	12	»	»	»	»	1	106	131	237
Texas	1	1	3	10	13	1	23	9	32	1	10	4	14
Washington	1	1	2	1	3	1	16	30	46	1	4	12	16
West Virginia	1	1	4	4	8	1	69	45	114	1	12	10	22
Wisconsin	2	2	10	2	12	1	103	15	118	2	59	15	74
TOTAL	46	46	212	158	370	32	(1,980) 1,589	1,482	5,051	42	(1,716) 1,349	1,716	4,487

Le chiffre de 368,800 instituteurs, dans un pays où le personnel est très mobile, suppose un renouvellement annuel considérable[1]. Or, les 33,000 élèves qui étaient en 1889 dans les écoles normales, étant donné que le cours dure deux et plus souvent trois ans, ne fournissent guère que 11,000 à 15,000 maîtres par an. Les programmes de certaines des écoles normales peuvent être améliorés; on s'en préoccupe[2].

4° *Élèves des écoles publiques.*

Nombre des élèves inscrits. — Le nombre des élèves inscrits dans les écoles publiques, « Common schools », a presque doublé de 1870 à 1891 (rapport de 100 à 188), pendant que la population augmentait dans le rapport de 100 à 165 : il y a donc proportionnellement plus d'enfants inscrits dans les écoles. La fréquentation a augmenté dans la proportion de 100 à 200 : l'assiduité est donc plus grande, quoiqu'elle ne soit pas encore satisfaisante.

Le rapport des élèves inscrits dans les écoles publiques à la population totale est très fort, si on le compare à celui de la plupart des États européens : 20.3 0/0 en 1890. Il était de 17.8 0/0 en 1870.

Les écoles privées de tout degré reçoivent environ un million et demi d'élèves, soit un dixième de la population scolaire des États-Unis (9.8 0/0 en 1891.)

Si on ajoute aux écoles publiques les écoles privées, le total général pour l'année 1889-1890 s'élève, d'après le rapport de

1. Dans le Minnesota, en 1892, sur les 6,560 instituteurs et institutrices des écoles non graduées, 937 étaient restés plus de trois ans dans le même district, 397 étaient restés deux ans, 641 un an, les autres étaient nouveaux ; 577 avaient un diplôme d'école normale, 245 avaient été élèves d'école normale, mais n'étaient pas gradués ; d'autres avaient été dans une « High schol » ou dans un collège ; le plus grand nombre n'avait pas de titre, mais avaient été examinés par les surintendants de comté. Dans les écoles graduées tous avaient été au collège, à la « High school » ou à l'école normale, et le quart des instituteurs ou institutrices (577 sur 2,283) avait un diplôme d'école normale. Voir *Seventh report of the superintendent of public instruction*, *State of Minnesota*, p. 3 et 5.

2. Voir : *The normal school curriculum*, dans le *Report of the commissioner of education*, *1888-1889*, p. 275 et suiv.



M. W. T. Harris, à 14,010,533 élèves [1], et en 1891 à 14,069,069, soit 23.09 0/0 de la population totale des États-Unis.

Le commissaire de l'éducation, M. W. T. Harris, a calculé, d'après le Census, que les enfants d'âge scolaire (cinq à dix-huit ans) représentaient, en 1890, 29.6 0/0 de la population totale des États-Unis [2]. Puisque le nombre des enfants inscrits dans les écoles à la même date représentait 22.3 0/0 de la population des États-Unis, il semble qu'il y eût 7.3 0/0 de la population d'âge scolaire qui n'était pas inscrite. Le nombre de ceux qui, dans un établissement d'instruction, n'avaient jamais fréquenté une école était en réalité beaucoup moindre, parce que beaucoup d'enfants, surtout parmi les garçons, terminent leurs études avant dix-huit ans.

Le rapport du nombre des élèves inscrits à la population totale n'a pas augmenté également partout. Dans la division du Nord-Atlantique, il y a une diminution très sensible (22.1 en 1870, et 17,9 en 1890) [3]. L'immigration, qui amène plus d'adultes que d'enfants, et probablement aussi la diminution de la natalité [4], sont au nombre des principales causes de cette diminution ; ainsi le rapport pour 100 des enfants d'âge scolaire à la population totale y était de 28.30 en 1870 et de 25.39 en 1890; il est même descendu dans le New York de 28.09 à 24.75 [5]. Si l'on rapproche, comme

1. Dans ce total ne figurent pas tous les élèves des « High schools », qui, d'après une enquête spéciale, étaient en 1888-1889 au nombre de 221,522, mais seulement ceux qui se trouvaient dans les cours élémentaires.

2. Cette proportion a un peu faibli : 31.37 0/0 en 1870, 34.04 en 1880, 29.61 en 1890. Ce phénomène est vraisemblablement dû à l'immigration des adultes et à une diminution de natalité.

3. Dans trois Etats, la diminution n'est pas seulement relative, c'est-à-dire n'est pas seulement moindre relativement au nombre des habitants, elle est absolue. Ainsi le Maine avait 152,400 élèves en 1870 et 139,676 en 1890; le New Hampshire 69,762 et 59,613; le Vermont 66,310 et 65,608.

4. En France, la diminution de la natalité a eu aussi depuis quelques années pour conséquence une diminution du nombre des élèves inscrits dans les écoles primaires.

5. Dans le New York, la population totale a augmenté de 1870 à 1890 de 3/8 environ, la population d'âge scolaire de 2/8, et cependant le nombre des enfants inscrits dans les écoles n'a augmenté que de 1.5 0/0. M. W. T. Harris pense que la diminution dans certains Etats est plus apparente que réelle, et qu'elle provient, particulièrement dans le Massachusetts, de l'exagération du nombre des élèves inscrits dans le passé.

l'a fait M. W. T. Harris dans son rapport de 1890-1891, le nombre des inscrits dans les écoles publiques du nombre des enfants d'âge scolaire, on trouve une diminution qui est plus sensible encore: 77.95 0/0 en 1870-1871 et 67.95 en 1890-1891. Cette région du Nord était de beaucoup au premier rang en 1870; elle n'est guère au-dessus de la moyenne en 1890-1891. Calculée d'après ce rapport, la diminution ne peut pas être attribuée seulement aux deux causes que nous avons signalées plus haut; il faut croire, avec M. Draper, surintendant de l'État de New York, qu'il y a un accroissement de la population nomade et indigente qui ne fréquente pas les écoles et que, d'autre part, il y a plus d'écoles privées, particulièrement d'écoles confessionnelles catholiques.

Dans la division Nord-Central, il y a diminution aussi : 24.4 inscrits par 100 habitants en 1870 et 22.4 en 1890. La proportion des enfants d'âge scolaire a diminué : 32.40 par 100 habitants en 1870 et 29.33 en 1890.

Dans le Sud il y a une légère augmentation de la population d'âge scolaire relativement à la population totale et une très forte augmentation du nombre des élèves inscrits par rapport à la population scolaire :

	Nombre d'enfants d'âge scolaire par 100 habitants		Nombre d'enfants inscrits dans les écoles par 100 enfants d'âge scolaire	
	1870	1890	1870-71	1890-91
South Atlantic Division. .	33.02	34.04	30.51	59.47
South Central Division. .	33.92	34.76	34.17	62.44

C'est le résultat des efforts qui ont été faits pour propager l'instruction parmi les gens de couleur.

Dans l'Ouest, l'immigration n'a pas empêché la proportion des élèves inscrits de progresser (13.8 élèves inscrits pour 100 habitants en 1870 ;17.0 en 1890). Il n'y avait en 1870 que 54.77 élèves pour 100 enfants d'âge scolaire; en 1890 il y en avait 72.33. C'est que beaucoup d'écoles ont été ouvertes dans le cours des vingt dernières années, et que la population est probablement plus prolifique dans cette région, où l'espace ne manque pas.

Le nombre des enfants de couleur augmente dans les écoles du Sud : les dix-sept États du Sud en comptaient 1,309,251 en 1890-1891.

Nombre des élèves, fréquentation et rapport du nombre des inscrits à la population par année, de 1870 à 1891.

ANNÉES	POPULATION DES ÉTATS-UNIS	NOMBRE TOTAL D'ÉLÈVES des écoles primaires publiques	FRÉQUENTATION MOYENNE PAR JOUR	NOMBRE PAR 100 HABITANTS DES ÉLÈVES INSCRITS dans les écoles publiques					
				Pour l'ensemble des États-Unis	Nord-Atlantique	Sud-Atlantique	Sud-Central	Nord-Central	Ouest
1870[a]	38,558,371	6,871,522	4,077,347	17.8	22.1	6.3	7.5	24.4	13.8
1871	39,[illegible]00,500	7,561,582	4,545,317	19.1	22.0	10.0	11.6	24.8	14.0
1872	40,477,000	7,815,306	4,658,844	19.3	21.7	10.6	12.8	24.7	13.9
1873	41,490,442	8,003,614	4,745,459	19.3	21.4	11.8	13.0	24.3	14.6
1874	42,570,731	8,444,251	5,050,840	19.8	21.6	13.8	13.7	24.5	15.5
1875	43,700,554	8,785,678	5,248,114	20.1	21.7	14.6	14.2	24.5	16.4
1876	46,881,700	8,869,115	5,291,376	19.8	21.6	15.2	12.5	24.2	16.8
1877	46,112,700	8,965,006	5,426,595	19.4	21.0	15.3	12.0	23.6	16.7
1878	47,397,151	9,438,883	5,783,065	19.9	20.9	15.8	14.5	23.9	16.7
1879	48,744,700	9,504,458	5,876,077	19.5	20.6	15.1	14.8	23.2	16.5
1880	50,115,783	9,867,505	6,144,143	19.7	20.2	16.4	15.4	23.2	16.3
1881	51,274,900	10,000,896	6,145,932	19.5	19.8	16.7	15.7	22.7	16.2
1882	52,441,700	10,211,578	6,331,242	19.5	19.8	16.9	15.7	22.5	11.5
1883	53,654,100	10,651,828	6,652,393	19.8	19.6	17.8	17.0	22.6	16.7
1884	54,919,358	10,982,364	7,055,696	20.0	19.2	18.6	18.1	22.5	16.9
1885	56,221,868	11,398,024	7,297,529	20.3	19.2	19.0	19.2	22.6	17.0
1886	57,447,100	11,664,460	7,526,351	20.3	18.9	19.2	19.4	22.7	16.8
1887	58,712,678	11,884,944	7,681,806	20.2	18.7	19.8	19.3	22.5	16.8
1888	59,935,709	12,182,600	7,906,986	20.3	18.4	19.8	20.2	22.5	16.9
1889	61,148,714	12,392,260	8,005,969	20.3	18.1	19.8	20.2	22.6	17.1
1890	62,622,250	12,722,581	8,153,635	20.3	17.9	19.7	21.0	22.4	17.0
1891	63,521,196	12,966,061	8,329,234	20.4	»	»	»	»	»

[a] 1870 est l'année scolaire 1869-1870, et ainsi de suite.

Le tableau suivant donne par État le nombre d'élèves inscrits dans les écoles publiques pour les trois années 1870, 1880 et 1890 et pour l'année 1890-1891, le rapport pour 100 de ce nombre à la population totale pour les trois années de recensement 1870, 1880 et 1890, et le rapport pour 100, en 1890-91, de ce nombre au nombre des enfants de cinq à dix-huit ans, période qui est considérée comme celle de l'âge scolaire dans les écoles primaires et secondaires :

ombre des élèves inscrits dans les écoles primaires publiques en 1870, 1880, 1890 et 1891 et rapport à la population recensée de 1870, 1880 et 1890.

ÉTATS ET TERRITOIRES	NOMBRE D'ÉLÈVES DE DIVERSES CATÉGORIES INSCRITS DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES				RAPPORT POUR 100 A LA POPULATION RECENSÉE		
	1870	1880	1890	(b) 1890-91	1870	1880	1890
ats-Unis	6,871,522	8,767,505	12,697,196	12,966,061	17,82	19,67	20,27
Maine	a152,400	149,827	139,676	141,433	a24,31	23,09	21,13
New Hampshire (b) . .	69,762	64,341	59,813	60,195	21,92	18,54	15,89
Vermont	66,310	75,238	65,608	64,280	20,06	22,64	19,74
Massachusetts.	a269,000	306,777	371,492	376,986	a18,46	17,20	16,59
Rhode Island	a32,100	40,604	52,774	51,482	a14,76	14,68	15,27
Connecticut.	110,640	119,694	126,505	128,905	20,58	19,22	16,95
New York.	1,026,447	1,031,593	1,042,160	1,054,044	23,42	20,32	17,37
New Jersey.	161,683	204,961	234,072	234,072	17,84	18,54	16,20
Pennsylvania	828,891	937,310	1,020,522	1,026,667	23,53	21,89	19,41
Delaware.	19,018	27,823	21,434	31,434	15,21	18,98	18,66
Maryland.	100,992	162,431	184,351	189,214	12,93	17,37	17,68
District of Columbia. .	a14,300	26,439	36,906	38,386	a10,86	14,88	16,02
Virginia.	a17,400	220,736	342,269	342,720	a 1,42	14,59	20,67
West Virginia	87,330	142,850	193,064	198,376	19,76	23,09	25,31
North Carolina	a68,000	252,612	322,533	330,719	a6,35	18,05	19,93
South Carolina.	a38,000	134,072	201,260	209,559	a5,38	13,46	17,49
Georgia.	11,150	236,533	342,562	381,207	0,94	15,34	19,00
Florida.	10,132	39,315	92,472	94,019	5,40	14,59	23,63
Kentucky.	a169,477	a276,090	408,966	426,487	12,83	6,74	22,00
Tennessee.	b100,000	390,217	447,950	483,337	7,94	19,92	25,34
Alabama	b68,000	179,490	301,615	301,615	6,82	14,22	19,93
Mississipi	»	236,654	325,862	327,855	»	20,91	25,27
Louisiana	b36,800	77,642	132,593	130,709	5,06	8,26	d12,09
Texas.	»	220,000	466,872	516,079	»	13,82	20,88
Arkansas.	107,908	81,972	223,071	223,071	22,27	10,21	19,77
Ohio.	717,902	729,499	797,439	754,869	26,93	22,81	21,72
Indiana.	462,527	511,283	512,955	512,955	27,52	25,85	23,40
Illinois	652,715	704,041	778,319	799,058	25,70	22,88	20,34
Michigan	278,686	362,556	427,032	446,024	23,50	22,15	20,39
Wisconsin.	267,891	299,457	351,723	359,257	25,40	22,77	20,84
Minesota	110,590	180,248	280,960	280,960	25,16	23,09	21,58
Iowa.	320,803	426,057	493,267	503,755	26,87	26,22	25,79
Missouri	280,473	482,986	620,314	639,729	16,29	22,27	23,15
North Dakota	1,350	13,718	35,543	35,543	9,52	10,15	19,45
South Dakota			78,043	78,043			23,74
Nebraska	12,791	92,549	240,300	247,320	10,40	20,46	22,69
Kansas	63,218	231,434	399,322	389,570	17,35	23,23	27,98
Montana	1,544	4,270	16,980	19,051	7,50	19,90	12,85
Wyoming.	175	2,907	7,052	8,728	1,92	13,98	11,62
Colorado	3,430	22,119	65,490	65,490	8,60	11,38	14,88
New Mexico.	188	4,755	18,215	22,599	0,20	3,98	11,86
Arizona.	»	4,212	7,989	7,989	(c)	10,42	13,40
Utah.	16,000	24,326	37,279	46,794	18,44	16,90	17,93
Nevada.	2,883	9,045	7,387	7,387	6,78	14,53	16,14
Idaho.	1,048	5,834	14,311	14,311	6,99	17,89	16,95
Washington.	4,760	14,780	55,964	69,610	19,87	19,68	16,02
Oregon.	21,000	37,533	63,254	72,322	23,09	21,47	20,16
California.	85,808	158,765	221,756	221,756	15,31	18,36	18,36
Alaska.	»	»	»	»	»	»	»

a. Approximativement.

b. Les chiffres donnés dans cette colonne ont été calculés par le Bureau d'éducation en retranchant les doubles emplois.



Nombre de jours de classe et fréquentation. — Le nombre de jours de classe dans l'année est un renseignement important. Il est en général moindre aux États-Unis qu'en Europe et particulièrement qu'en France et en Allemagne. On peut dire qu'en France il y a à peu près 200 jours de classe; il n'y en a guère que 130 à 134 aux États-Unis (134.3 en 1890). Les pédagogues américains craignent en général d'affaiblir le corps en demandant trop au cerveau; ils sont partisans des exercices physiques et des longs repos, et beaucoup pensent que mille jours de classe répartis en huit années valent mieux pour le développement de l'esprit que s'ils étaient condensés en cinq ans [1]. Ils ont en outre à compter avec les exigences de la vie rurale et avec le peu de ressources pécuniaires des districts de la campagne. Ils remarquent avec raison que le nombre de jours de classe est d'ordinaire d'autant plus grand dans un État qu'il y a plus de population urbaine et d'autant plus petit qu'il y a plus de population rurale. C'est pourquoi, dans la division de l'Ouest, on n'obtient que 135 jours de classe, en moyenne, tandis qu'on arrive à 166 dans la division du Nord-Atlantique. On obtient bien moins encore dans le Sud, où la moyenne est de 97 et de 88 jours. On voit cependant par le tableau suivant que les Américains font avec quelques succès des efforts pour retenir plus longtemps les enfants à l'école durant l'année; la région du Nord-Atlantique, qui, grâce aux qualités propres de sa population et à la densité de cette population, est la plus avancée sous le rapport de l'instruction, a passé de 149 jours en 1870 à 166 en 1890. L'Ouest et le Nord-Central ont fait aussi des progrès dans le même sens; le Sud est encore réfractaire [2].

1. Cependant une loi de l'Etat de New York a porté en 1889 de 28 à 32 le nombre de semaines de classe dans les écoles rurales, et le surintendant de l'Etat, dans son rapport de 1891-1892, dit qu'on a moins de peine à obtenir maintenant les 32 semaines qu'on n'en avait à en obtenir 28. En effet, la moyenne a été de 35.3 en 1891, et le surintendant espère arriver à 38. Il a souvent entendu dire qu'en France et en Prusse les enfants de douze à treize ans sont en avance d'un à deux ans sur ceux de New York, et, sans examiner si l'assertion est vraie, il fait remarquer qu'en France et en Prusse l'année scolaire dure de 40 à 45 semaines. (*State of New York. Thirty eighth annual report of the State superintendent, 1892*, p. xxv.)

2. La diminution qui se trouve dans les Etats du Sud pour certaines années n'est qu'apparente. Elle provient de la création d'un plus grand nombre d'écoles rurales, où la fréquentation est toujours inférieure à celle des villes.

Nombre moyen de jours de classe dans l'année dans les écoles publiques de 1870 à 1891.

ANNÉES	ÉTATS-UNIS	DIVISION du NORD-ATLANTIQUE	DIVISION du SUD-ATLANTIQUE	DIVISION du SUD-CENTRAL	DIVISION du NORD-CENTRAL	DIVISION DE L'OUEST
	Journées	Journées	Journées	Journées	Journées	Journées
1870	132.2	148.9	109.2	82.5	129.9	119.9
1871	132.1	152.0	97.4	91.6	133.9	119.2
1872	133.4	151.9	103.4	97.7	136.1	121.8
1873	129.1	154.6	97.4	89.1	129.6	118.3
1874	128.8	154.8	95.6	81.1	132.6	119.0
1875	130.4	158.7	95.2	81.0	134.6	132.5
1876	133.1	158.0	95.6	82.5	139.1	130.3
1877	132.1	157.2	91.4	80.3	139.8	130.1
1878	132.0	157.6	89.7	86.7	140.1	129.9
1879	130.2	160.1	88.6	81.9	136.4	132.0
1880	130.3	159.2	92.4	79.2	139.8	129.2
1881	130.1	158.7	92.4	82.1	138.8	133.8
1882	131.2	160.6	97.3	84.0	137.9	136.2
1883	129.8	161.0	95.9	82.5	137.1	132.6
1884	129.1	156.0	95.6	85.9	138.6	133.8
1885	130.7	163.1	93.4	87.5	139.1	131.8
1886	130.4	161.6	93.4	86.9	140.4	130.8
1887	131.3	165.9	95.3	87.5	139.5	131.6
1888	132.3	164.4	95.7	87.6	144.0	130.7
1889	133.7	164.1	95.0	88.9	147.5	135.7
1890	134.7	160.6	99.9	88.2	148.0	135.0
1891	135.7	168.0	99.9	95.0	146.7	133.8

Pour suppléer à la durée insuffisante de l'année scolaire dans les campagnes, quelques États, comme le Minnesota, ont institué des écoles d'été, c'est-à-dire qu'ils ont demandé à des maîtres d'école urbains, pendant les vacances de juillet et d'août, de donner des leçons qui forment un complément d'instruction pour les enfants, et qui servent en même temps de modèle aux maîtres moins instruits de la campagne. La connaissance du nombre total de jours de classe des écoles ne suffit pas pour apprécier le profit qu'en peuvent tirer les élèves. Il faut aussi connaître le degré d'assiduité. Si les élèves s'absentaient en moyenne la moitié du temps, ce ne serait pas pendant 134 jours, mais seulement pendant 67 qu'ils recevraient l'instruction. On peut voir par le tableau suivant (fréquentation moyenne par jour) que la fréquentation qui

s'améliore (59.3 présents sur 100 en 1870, 62.3 en 1880, 64.7 en 1891)[1] est encore faible. Chaque élève ne profite que des deux tiers environ des leçons du maître : soit 87 jours 1/2 de travail, ou 17 semaines 1/2[2] à raison de cinq jours par semaine.

Fréquentation par année et par division régionale de 1870 à 1891.
Nombre moyen d'élèves présents en classe sur 100 élèves inscrits.

ANNÉES	ÉTATS-UNIS	DIVISION du NORD-ATLANTIQUE	DIVISION du SUD-ATLANTIQUE	DIVISION du SUD-CENTRAL	DIVISION du NORD-CENTRAL	DIVISION DE L'OUEST
1870	59.3	58.7	59.4	67.7	58.4	65.8
1871	60.1	59.3	61.0	69.8	57.9	70.3
1872	59.6	58.7	61.0	69.6	57.2	69.4
1873	59.3	57.2	62.2	68.0	57.6	66.1
1874	59.8	58.5	60.9	66.1	58.6	63.5
1875	59.7	58.4	61.4	68.1	57.7	62.8
1876	59.7	59.4	60.0	65.3	58.1	62.9
1877	60.5	60.9	61.2	63.9	58.9	63.1
1878	61.3	62.2	61.2	64.4	59.5	63.3
1879	61.8	61.5	62.0	65.3	60.6	65.5
1880	62.3	62.3	62.5	65.8	60.8	65.5
1881	61.5	61.2	60.0	64.7	60.6	65.6
1882	62.0	61.2	60.5	64.9	61.8	64.6
1883	62.5	62.3	61.5	64.2	62.0	64.5
1884	64.2	63.9	60.8	65.0	65.1	67.7
1885	64.0	64.7	63.2	63.4	64.1	64.6
1886	64.5	65.4	62.6	64.8	64.3	67.0
1887	64.6	64.9	62.0	65.3	65.0	66.1
1888	65.5	65.3	63.2	68.6	65.2	64.0
1889	65.1	67.2	63.7	68.6	62.8	65.2
1890	64.1	65.5	63.9	63.8	63.6	64.5
1891	64.2	66.0	62.0	63.2	64.5	63.5

Dans un discours prononcé devant le Sénat en juin 1882, M. Henri Blair dénonçait comme mauvaise cette situation, en rapprochant les chiffres suivants : en 1880, 15,303,000 enfants en âge de suivre les écoles, d'après la législation de chaque État ; 9,789,000 inscrits dans les écoles ; 5,804,000, soit 62.3 0/0, présents dans les classes. Depuis ce temps, on a trouvé, en 1890,

1. La fréquentation s'est élevée à 65.5 en 1889.
2. Dans les villes on obtient 40 semaines d'assiduité : ce qui est une bonne proportion, à peu près égale à celle qu'on obtient dans les pays d'Europe les mieux organisés.

sur 20,700,000 jeunes gens d'âge scolaire, 14 millions d'inscrits dans les écoles, soit 64.2 0/0 : proportion qui est plus satisfaisante et qui même l'est davantage encore si l'on ne considère que les enfants de six à seize ans : dans ce cas il y en a 90 0/0 qui sont inscrits dans les écoles.

Il serait d'ailleurs inexact et tout à fait injuste de conclure, du rapport de la population d'âge scolaire à la fréquentation, que le tiers seulement de la jeunesse américaine reçoit l'instruction primaire. En effet, la plupart des États étendent jusqu'à vingt et vingt et un ans la période scolaire, quoiqu'à cet âge il y ait longtemps que le plus grand nombre des jeunes gens ne sont plus et n'ont plus besoin d'être sur les bancs d'une école primaire[1]. Certaines villes,

[1]. Voici l'âge scolaire pour chaque Etat. Cette période *(age for attendance)* est celle pendant laquelle les enfants ont le droit de jouir des avantages de l'école publique, laquelle est gratuite. Il diffère de l'âge où ils doivent aller à l'école, « compulsory attendance », dans les Etats où il y a une loi sur l'obligation scolaire. Ainsi, en Californie, l'âge scolaire est de 6 à 21 ans et l'obligation scolaire ne s'étend que de 8 à 14 ans.

ÉTATS OU TERRITOIRES	AGE SCOLAIRE	ÉTATS OU TERRITOIRES	AGE SCOLAIRE
	ans		ans
Division du Nord-Atlantique		Arkansas	6 - 21
Maine	4 - 21	Division du Nord-Central.	
New Hampshire	5 - 21	Ohio	6 - 21
Vermont	5 - 20	Indiana	6 - 21
Massachusetts	pas de limite	Illinois	6 - 21
Rhode Island	5 ans et au-dessus	Michigan	5 - 20
Connecticut	4 - 16	Wisconsin	4 - 20
New York	5 - 21	Minnesota	5 - 21
New Jersey	5 - 18	Iowa	5 - 21
Pennsylvanie	6 - 21	Missouri	6 - 20
Division du Sud-Atlantique		Dakota	7 - 20
Delaware	6 - 21	Nebraska	5 - 21
Maryland	6 - 21	Kansas	5 - 21
District de Columbia	6 - 17	Division de l'Ouest.	
Virginia	5 - 21	Montana	4 - 21
West Virginia	6 - 21	Wyoming	6 - 21
Caroline du Nord	6 - 21	Colorado	6 - 21
Caroline du Sud	6 - 18	New Mexico	5 - 20
Géorgie	6 - 18	Arizona	6 - 18
Floride	6 - 21	Utah	6 - 18
Division du Sud-Central.		Nevada	6 - 18
Kentucky	6 - 20	Idaho	5 - 21
Tennessee	6 - 21	Washington	5 - 21
Alabama	7 - 21	Orégon	4 - 20
Mississipi	5 - 21	Californie	6 - 21
Louisiane	6 - 18	Alaska	»
Texas	8 - 16		

malgré l'aménagement libéral de leurs écoles, éprouvent réellement cette insuffisance. A New York, où il y avait, en 1880, 385,000 enfants d'âge scolaire, on ne comptait que 270,000 inscrits dans les écoles et 132,000 présents. A Cincinnati, malgré la bonne tenue générale des écoles de l'État, sur 51,000 enfants d'âge scolaire, 28,000 seulement étaient inscrits dans les écoles. A Chicago, 43 0/0 seulement des enfants d'âge scolaire étaient inscrits (en 1880). A la Nouvelle-Orléans, sur 57,000 enfants d'âge scolaire 15,000 seulement étaient présents en classe.

Il y a aussi insuffisance à la campagne, où il y a en général moins d'élèves inscrits par 100 habitants, moins d'élèves présents en classe sur 100 inscrits, où le nombre des jours de classe par an est moindre que dans les villes.

Fréquentation moyenne par jour.

ÉTATS ET TERRITOIRES	NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES PRÉSENTS A L'ÉCOLE PAR JOUR			NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES PRÉSENTS A L'ÉCOLE sur 100 inscrits		
	1870	1880	1890	1870	1880	1898
États-Unis. . . .	4,077,347	6,144,143	8,144,938	59 3	62.3	64.1
Maine.	100,515	103,115	98,364	66.0	68.8	70.4
New Hampshire. .	45,755	48,966	41,526	65.6	76.1	69.4
Vermont	44,559	48,606	45,887	67.2	64.6	69.9
Massachusetts. . .	b 199,700	233,127	273,910	b74.2	76.0	73.7
Rhode Island . . .	21,246	27,217	33,905	66.2	67.0	64.3
Connecticut. . . .	62,625	73,546	83,656	56.6	61.4	66.1
New York.	484,705	573,089	642,984	47.2	55.6	61.7
New Jersey. . . .	78,612	115,194	133,286	48.6	56.2	57.0
Pennsylvania . . .	555,941	601,627	682,941	67.1	64.2	66.9
Delaware.	b 12,000	17,439	19,649	b63.1	62.7	62.5
Maryland.	b 48,300	85,778	102,351	b47.8	52.8	55.5
District Columbia.	b 9,600	20,637	28,184	b67.1	78.1	[illegible]6.4
Virginia. . . .	8,708	128,404	198,290	50.0	58.2	58.0
West Virginia. . .	55,083	91,604	121,700	63.1	64.1	63.0
North Carolina . .	41,912	170,100	203,100	61.6	67.3	63.0
South Carolina . .	b 26,000	b 90,600	147,799	b68.4	b67.6	73.4
Georgia.	b 8,000	145,190	d 230,384	b71.7	61.4	d67.3
Florida.	b 7,900	27,046	64,819	b78.0	68.8	70.1
Kentucky.	112,630	178,000	231,233	66.5	64.5	56.5
Tennessee.	b 64,000	208,528	323,548	b64.0	69.4	72.2
Alabama	52,060	117,978	182,467	76.6	65.7	60.5
Mississipi.	(d)	156,761	200,790	(f)	66.2	61.6
Louisiana.	25,832	b 54,800	d 97,046	70.2	b70.6	d69.4
Texas.	(d)	b 132,000	291,941	(f)	b60.0	62.5
Arkansas b	71,900	54,700	148,715	66.6	66.7	66.7
Ohio	446,147	476,279	549,269	62.1	65.3	68.9

ÉTATS ET TERRITOIRES	NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES PRÉSENTS A L'ÉCOLE PAR JOUR			NOMBRE MOYEN D'ÉLÈVES PRÉSENTS A L'ÉCOLE sur 100 inscrits		
	1870	1880	1890	1870	1880	1980.
Indiana	291,089	321,659	342,275	62.9	62.9	66.7
Illinois	339,540	431,638	538,310	52.0	61.3	69 1
Michigan *b*	184,000	240,000	282,000	66.1	66.2	66.0
Wisconsin	*b* 133,000	*b* 156,000	200,457	*b*49.7	*b*52.1	57.0
Minnesota	46,658	*b* 78,400	127,025	42.2	*b*43.5	45.2
Iowa	202,246	259,836	306,309	63.1	61.1	62 1
Missouri	*b* 159,000	*b* 281,000	384,627	*b*56.7	*b*58.2	62.0
North Dakota	*b* 800	8,530	20,694	*b*59.3	62.2	58.2
South Dakota			48,327			61.9
Nebraska	*b* 7,890	60,156	146,139	*b*61.7	65.0	60.8
Kansas	39,401	137,669	243,300	62.3	59.5	60.9
Montana	*b* 1,030	*b* 3,000	10,596	*b*66.7	*b*70.3	62.5
Wyoming *b*	100	1,920	*b* 4,300	57.1	66.1	*b*67.0
Colorado	1,995	12,618	38,715	58.2	57.0	59.0
New Mexico *b*	125	3,150	*e* 12,000	66.5	66.2	*e*80.0
Arizona	*d*)	8,847	4,702	(*f*)	67.6	58.5
Utah	*b* 12,000	17,178	20,967	75.0	70.6	56.8
Nevada	1,590	5,401	5,064	*b*55.2	59.7	68.3
Idaho *b*	690	3,863	9,500	65.8	66.2	60.2
Washington	*b* 3,200	10,546	36,956	67.2	71.3	62.3
Oregon	*b* 15,000	27,435	43,333	*b*71.4	73.1	64.1
California	54,271	100,966	146,589	*b*63.3	63.0	66.1

a Moins l'Alaska. *b* Approximativement. *c* En 1887-88.
d En 1889. *e* En 1888-1889. *f* Le système des écoles publiques n'est pas encore établi.

Voici une comparaison que le Bureau d'éducation de Washington a établie entre la ville et la campagne dans le rapport de 1889-1890, et qu'il avait reproduite sur un tableau mural de l'Exposition de Chicago :

Comparaison des écoles urbaines et des écoles rurales.

	CITÉS	CAMPAGNES
1° Rapport pour 100 de la fréquentation moyenne à la population totale	14.6	23.0
2° Fréquentation moyenne (nombre moyen de présents à l'école sur 100 élèves inscrits)	70.3	62.3
3° Durée moyenne de l'année scolaire (en jours)	190.3	115.1
4° Nombre moyen de jours de présence par élève inscrit	133.8	71.6
5° Nombre moyen d'élèves par maître	36.7	19.7
6° Dépense moyenne par élève et par jour (en cents)	8.76	8.16
7° Valeur moyenne d'un bâtiment scolaire avec le terrain et le mobilier (en dollars)	24,528	694

Si le numéro 1 présente une différence aussi grande entre la ville et la campagne, c'est que la première a relativement moins d'enfants que la seconde. Le numéro 2 montre que les élèves inscrits vont plus régulièrement à l'école à la ville qu'à la campagne, parce qu'ils en sont en général plus près, et qu'ils sont moins distraits par les travaux que leurs parents leur demandent. Le numéro 3 montre qu'il y a beaucoup plus de jours de classe dans les villes; c'est qu'à la campagne, beaucoup d'enfants ne peuvent suivre l'école qu'entre la moisson et les labours, étant occupés aux champs ou dans la ferme le reste du temps [1], et que, d'ailleurs, beaucoup de campagnes ne sont pas assez riches pour payer longtemps un maître ou une maîtresse. C'est ce que montre d'une manière plus sensible encore le numéro 4; car les enfants de la campagne sont loin d'utiliser complètement les 115 jours de classe qu'ils ont; leur fréquentation est presque moitié moindre de celle des enfants des villes; ils suivent à peine deux mois et demi par an l'école.

Le numéro 5 se rapporte à une autre matière; il y a naturellement moins d'élèves par maître dans les campagnes, parce qu'il y a, en général, de grandes écoles à plusieurs classes dans les villes, tandis que ce sont les petites écoles à une classe qui dominent dans la campagne. Aussi, quoique les maîtres soient plus payés et que le matériel d'enseignement soit plus important dans les villes, la dépense par élève n'y est presque pas plus grande : c'est ce que montre le numéro 6. Cette importance relative des écoles urbaines se manifeste par les prix du numéro 7.

(La fin au prochain numéro.) E. LEVASSEUR.

---

1. Les écoles cherchent quelquefois à s'accommoder aux besoins de l'agriculture. Ainsi, dans la vallée de Parajo (Californie), où il y a une sucrerie, les écoles se mettent en vacances en mai et juin, et les enfants vont aux champs pour arracher les betteraves; ils gagnent à ce travail 1 dollar à 1 dollar 50 cents par jour. *Fifth biennial report of the Bureau of labor statistics of the State of California*, 1891-1892, p. 18.

LA PSYCHOLOGIE A L'ÉCOLE NORMALE PRIMAIRE

SON ROLE DANS L'ENSEIGNEMENT ET DANS L'ÉDUCATION

SA PLACE DANS LES PROGRAMMES

A l'occasion d'une critique de l'enseignement de la philosophie publiée par la *Revue bleue* sous la signature de M. P. Vandérem, la presse pédagogique a soulevé la question de l'enseignement de la psychologie dans les écoles normales.

Les programmes de ces établissements placent l'étude de la psychologie en 1re année; mais ne vaudrait-il pas mieux, demande-t-on, reporter cette science en 3e année, et débuter dans les études philosophiques par la morale pratique et la pédagogie pratique? On pense que les élèves de 1re année ne peuvent réussir en psychologie parce qu'ils ne connaissent pas suffisamment la langue française, qu'ils acquièrent difficilement les termes techniques, et qu'habitués aux choses concrètes « ils ne peuvent ni voir, ni toucher les abstractions ». Avec la morale pratique d'abord, avec la pédagogie ensuite, ils ne seraient pas dépaysés, et ils arriveraient en 3e année « ayant contracté certaines habitudes de travail, plus familiers avec la langue française, moins réfractaires aux idées abstraites, et désireux de connaître cette science nouvelle dont on leur parle depuis leur entrée à l'école et qui doit éclairer les faits d'expérience et d'observation enseignés jusque-là ».

Les études philosophiques ont une grande importance à l'école normale; pour fixer la place qu'elles doivent occuper parmi les autres matières d'enseignement, il serait insuffisant d'envisager les fins particulières de la psychologie dans l'acquisition de la vérité et dans le développement intellectuel; il faut aussi rechercher son influence sur les études littéraires, sur les études scientifiques et sur l'éducation qui convient à de futurs instituteurs. La question soulevée est donc plus complexe qu'on ne serait tenté de le croire au premier abord, et sa solution n'est pas si indifférente qu'une étude superficielle pourrait le faire supposer.

Les raisons invoquées soit pour condamner l'ordre actuel, soit pour justifier l'ordre proposé, ne manquent pas de valeur; mais, comme elles se rattachent à un ordre d'idées dans lequel il est facile de confondre l'opinion avec la certitude, il faut d'abord les étudier avec soin.

Il est indiscutable que nos jeunes gens paraissent, à leur arrivée à

l'école, ne connaître qu'imparfaitement la langue française. Mais faut-il attendre qu'ils deviennent plus habiles dans l'art de parler ou d'écrire pour commencer leur éducation générale? On n'y songe guère. On introduit immédiatement les élèves-maîtres dans les sciences physiques et naturelles, dans les mathématiques qui demandent un langage précis, un emploi rigoureux de termes spéciaux; dès le commencement de leurs études, ils ont des classes de lecture expliquée où le meilleur du temps se passe pour eux à expliquer ce qu'ils pensent et ce qu'ils sentent. Les difficultés à vaincre sont nombreuses, et cependant on ne remet à plus tard ni l'étude des sciences, ni celle des mathématiques, ni la lecture expliquée. Tout se tient dans l'éducation, et, si la langue est un puissant auxiliaire pour les matières d'enseignement, celles-ci, à leur tour, perfectionnent la langue. On parle et on écrit pour exprimer sa pensée; par conséquent, chaque science, tout en accomplissant son rôle spécial, en s'arrêtant sur les idées qui constituent son domaine et en les élaborant jusqu'à ce qu'elles aient revêtu la forme qui les exprime, contribue à perfectionner l'élocution et le style de nos jeunes gens. La psychologie ne peut se soustraire à cette tâche commune; d'ailleurs aucune science n'y convient mieux. C'est surtout en philosophie que la pensée ne peut subsister ébauchée dans l'esprit et qu'il est impossible d'arranger artificiellement les mots et les phrases ou de porter l'effort sur l'expression indépendamment de la pensée et de son objet. Tous les grands philosophes ont été de grands écrivains, car la réflexion psychologique fait acquérir au langage et au style la clarté et la précision qui en sont non seulement les plus beaux ornements, mais encore les plus précieuses qualités; elles font dire en effet ce qu'il faut, tout ce qu'il faut, et rien que ce qu'il faut, en termes clairs, nets et lumineux. Dans nos écoles, son effet ne tarde pas à se faire sentir sur les élèves qui nous arrivent. L'ignorance de la langue française n'est qu'apparente chez eux; mais où ils sont fort maladroits, c'est dans l'art de penser : quand ils ont pris l'habitude de réfléchir d'abord, et qu'ils ne se pressent ensuite ni de parler, ni d'écrire, on constate sur nos jeunes gens la justesse de cette parole d'un esprit éminent : « Jamais les mots ne manquent aux idées, ce sont les idées qui manquent aux mots; dès que l'idée est venue à son dernier degré de perfection, le mot éclôt, se présente et la revêt. »

L'objection tirée des expressions techniques pourrait paraître assez sérieuse. Mais l'usage n'est-il pas établi dans les écoles normales de rejeter ces termes, exotiques ou non, qui constituent le fond du « baragouin » dont parle M. Fernand Vandérem? A-t-on jamais besoin, pour citer au hasard, d'employer, avec de futurs instituteurs, les expressions d'« objectif », de « subjectif », de « noumène », d'« idéation », d'« introspection », de « criticisme », d'« acosmisme », d'« entéléchie »? On ne saurait s'y arrêter, puisqu'elles ne sont pas du domaine de l'enseignement primaire. Mais, si l'on veut condamner

l'emploi des expressions telles que « idée » et « image », « sensation » et « perception », « fait » et « principe », « intuition » et « raisonnement », « déduction et « induction », « sentiment » et « passion », on ne voit plus pourquoi il faut les proscrire; par contre on saisit bien vite les inconvénients qu'il peut y avoir à ne pas en donner le sens exact et scientifique le plus tôt possible à nos jeunes élèves. Dès leur entrée à l'école, ils formuleront des principes, aussi bien dans les classes de sciences physiques que dans celles de mathématiques; de tous côtés on leur dira d'abstraire et de généraliser; on leur parlera sans cesse d'analyse et de synthèse; en physique ils vérifieront des hypothèses; en géométrie ils démontreront des théorèmes en partant de l'hypothèse pour arriver à la conclusion et ils entendront condamner la vérification comme n'ayant nulle valeur scientifique; en lecture expliquée, ils devront faire acte de jugement et non de mémoire, ils verront la lutte de la passion et du devoir, et ils auront à démêler des idées et des sentiments; en composition française, on leur recommandera de faire œuvre d'imagination et de réflexion; à l'école annexe, ils utiliseront les procédés intuitifs; et partout, à chaque instant, on fera appel à leur raison.

Sans doute, les professeurs ne laisseront pas passer ces expressions sans les faire comprendre; mais les explications, se faisant au fur et à mesure qu'elles seront nécessaires, ne permettront de saisir aucun lien entre les idées; en outre, venant de professeurs différents qui se placent chacun au point de vue qui lui importe, elles paraîtront souvent contradictoires et jetteront dans l'âme de nos jeunes gens des germes d'un scepticisme bien dangereux pour un instituteur. Au contraire, étudiées à la place qu'elles occupent dans l'ensemble qu'elles constituent, ces notions exercent sur l'esprit une heureuse influence. Par les explications qui les font saisir, on habitue les jeunes gens à réfléchir profondément, à observer avec finesse, à se rendre compte avec une scrupuleuse exactitude de toutes les faces d'une question; en un mot, on leur fait acquérir cette puissance d'esprit qui leur permettra de tirer d'une idée tout ce qu'elle contient. On ne commencera jamais trop tôt une étude si favorable à l'éducation générale par les bonnes habitudes qu'elle fait contracter, et en même temps si utile à l'intelligence qu'elle développe et qu'elle aide dans l'acquisition des connaissances scientifiques et littéraires.

Ainsi l'inhabileté de nos jeunes gens à manier la langue française et la nouveauté des termes qui expriment les idées psychologiques, loin d'être des motifs pour reporter en 3e année les leçons de psychologie, sont plutôt de puissantes raisons qui justifient leur maintien en 1re année.

Une des vérités pédagogiques les moins discutées, c'est qu'avec les enfants il faut aller du concret à l'abstrait : le concret est le point de départ, l'abstrait le point d'arrivée. Mais « il ne faut pas reculer trop tard le moment où l'on fera de l'abstraction la forme et la condition

de tout l'enseignement : trouver pour chaque élève et pour chaque étude le moment précis où il convient de passer de la forme intuitive à la forme abstraite est le grand art d'un véritable éducateur. Un enfant qu'on habituerait à ne jamais faire cet effort d'intelligence qu'exige l'abstraction, puis la généralisation, risquerait de prendre une sorte de paresse d'esprit, une lourdeur ou une difficulté de conception extrêmement fâcheuse[1]. » A l'âge auquel nous arrivent les élèves-maîtres, ils ont dépassé depuis longtemps le moment où dans leur éducation on a dû passer avec eux du concret à l'abstrait, et si, par impossible, ils étaient encore en possession de ce préjugé vulgaire qui attribue aux idées abstraites de difficultés insurmontables, l'école normale devrait se hâter de les détromper. Il faut que, dès leur arrivée au milieu de nous, nos élèves voient bien que la plus haute clarté réside dans l'abstraction, que la science, en tout et pour tout, fait des abstractions et des généralisations, et qu'en dehors de ces deux opérations tout est routine, empirisme, désordre et obscurité intellectuelle.

D'ailleurs, l'abstrait ne répugne pas aux élèves des écoles normales; dès leur première année d'études, ils s'occupent, non sans succès, des mathématiques, qui sont des sciences abstraites par excellence; de la physique, où l'esprit, sans cesse à la recherche de lois générales, n'y arrive que par une série d'abstractions. Pourquoi l'abstrait serait il moins accessible en psychologie qu'en physique, par exemple? Les faits psychologiques sont saisis par la conscience, tandis que les faits physiques tombent sous les sens ; mais cette différence dans la façon de connaître ne saurait être la cause d'une difficulté plus ou moins grande. « Les faits de conscience, dit Jouffroy, sont accessibles à l'observation de tous les philosophes et de tous ceux qui veulent apprendre à remarquer ce qui se passe en eux, comme les faits sensibles le sont à tous les naturalistes et à tous ceux qui veulent apprendre à démêler les circonstances d'une expérience sensible. » Ainsi le jeune homme qui arrive à l'école normale doit savoir abstraire, et les abstractions de la science de l'esprit ne sont pas moins accessibles à son intelligence que celles des sciences de la nature : concluons donc que la psychologie est à sa place dans le programme de 1re année.

Peut-on commencer les études philosophiques par la morale pratique? « La morale, dit M. Janet, est la partie de la philosophie qui traite de la loi et du but des actions humaines. Elle a pour objet le bien. » Quel est le but de nos actions? La morale le déduit de la nature humaine, puis elle s'occupe immédiatement des actions par lesquelles on s'en rapproche et des actions par lesquelles on s'en éloigne. Qu'est-ce que le bien? La morale dégage encore cette notion de notre nature.

Par suite la morale pratique, pas plus que la morale théorique d'ailleurs, ne suffit à faire connaître ni la fin de l'homme, ni son bien.

1. F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*, 1e Partie, article *Abstraction*.

La psychologie la précède forcément, car c'est elle qui étudie l'essence de la constitution de l'homme, c'est-à-dire les facultés, les sentiments, les penchants qui lui sont propres, qui font sa supériorité sur les animaux, et dont le développement constitue sa fin. En outre, c'est par la psychologie que nous nous connaissons comme des êtres doués de conscience et de liberté, et par conséquent soumis à des devoirs; c'est enc ore cette science qui, par la raison, nous révèle le caractère obligatoire de la loi morale. Il ne s'agit donc pas de rechercher si la morale pratique peut ou doit précéder la morale théorique, mais bien si la morale peut ou doit venir avant la psychologie. Avec cette dernière science comme base, la morale prend le caractère scientifique qu'elle présente aussi bien dans sa partie pratique que dans sa partie théorique. Placée au début de la science philosophique, elle devient forcément affaire de système et d'expérience; elle se présente aux jeunes intelligences dépouillée de l'autorité et du caractère éminemment respectable qu'elle acquiert en s'appuyant sur la psychologie pour concevoir son idéal de vérité, d'amour et de liberté.

Le cours de pédagogie pratique est certainement accessible à des élèves qui n'ont pas encore étudié de psychologie; mais n'est-il pas bien plus profitable en partant de la science qui fait connaître l'âme de l'enfant et par suite les moyens à employer pour arriver à elle dans l'ordre du vrai, du beau et du bien? Parler, par exemple, du rôle des procédés intuitifs, de l'abstrait, du concret, à des auditeurs qui n'ont pas de connaissances psychologiques précises, c'est s'exposer à bien des mécomptes pour le présent et pour l'avenir. L'intuition, le concret deviendront des mots magiques que l'on appliquera à tort et à travers, et que l'on croira suffisant d'évoquer pour résoudre toutes les difficultés pédagogiques. Peut-on parler de la discipline à l'école sans dire qu'il faut la fonder sur la liberté, qu'elle doit développer la volonté, tenir compte du caractère, et contribuer à former la responsabilité? Que resterait-il d'une leçon sur les récompenses et les punitions, si les élèves n'entendent que des expressions vides de sens lorsqu'on invoque les idées d'intérêt, de sentiment, de devoir? Les mots ne sont les véhicules de la pensée qu'à la condition d'être interprétés, et c'est une règle pédagogique très importante pour toutes les intelligences, à l'école normale comme à l'école primaire, que l'idée doit précéder le mot; il est déjà mauvais de suivre une marche contraire : combien il serait plus mauvais encore de donner des mots sans les idées qu'ils expriment, ou des principes sans les rapports qu'ils énoncent! Sans doute, on peut avertir les élèves que l'on complètera telle ou telle connaissance en 3e année, et dire par exemple : « Les lois qui régissent le développement de la mémoire, l'importance de l'habitude, l'influence de l'imagination, seront étudiées plus tard. » C'est là évidemment une excellente précaution; mais, s'il ne reste à étudier de la mémoire que les lois de son développement, de l'habitude que son importance, de l'imagination que son influence, c'est donc que l'on

sait ce que sont la mémoire, l'habitude, l'imagination? Mais alors on a fait de la psychologie, et à quoi bon retarder l'étude des questions que l'on remet à plus tard? Cette étude n'est autre chose que la recherche des conséquences découlant immédiatement de la nature de faits psychologiques, et la difficulté n'est pas de tirer ces conséquences, mais bien d'établir la nature des faits. Comme la morale pratique, la pédagogie, même la pédagogie pratique, n'est qu'un ensemble de conséquences ayant leur principe dans la psychologie : elle ne peut donc la précéder.

Ainsi la psychologie peut s'enseigner en 1re année, et il n'est guère possible de la faire précéder de la morale pratique ni de la pédagogie pratique. Mais posons la même question sous une autre forme, et demandons-nous si le cours de psychologie convient mieux à des élèves de 3e année d'école normale qu'à des élèves de 1re année.

Les anciens élèves sont certainement plus familiers avec la langue française que leurs jeunes camarades; mais est-ce bien la langue française qui est « le véritable chemin de communication avec ces régions si nouvelles »? Les élèves de philosophie ont passé par la rhétorique; on peut croire que la langue maternelle n'a plus de secrets pour eux, et cependant les idées philosophiques ne leur sont pas facilement assimilables. C'est que la condition de la science psychologique est la réflexion,et la réflexion ne dépend nullement du plus ou moins d'habileté à manier la langue maternelle. D'ailleurs, l'expérience confirme la théorie. Que faut-il reprocher surtout aux compositions françaises des jeunes élèves d'école normale? Ce n'est pas tant l'inhabileté dans la langue que le manque d'idées personnelles; on ne réfléchit pas, on ne pense pas; tout est souvenir, tout est convention; on emprunte à autrui, on butine de ci, de là, mais on ne fait rien passer par l'étamine du jugement; pour tout dire en un mot, on ne sait pas penser parce qu'on ne sait ni réfléchir, ni méditer, et la science qui apprend à réfléchir et à méditer, c'est la philosophie. La réflexion et la méditation ne sont pas d'ailleurs des opérations intellectuelles bien difficiles; le tout est de s'y mettre, et nos élèves de première année nous arrivent pleins de bonne volonté.

Si l'on en croit Jouffroy, « il n'est personne qui ne puisse, pour peu qu'il le veuille, remarquer ce qu'il sent en lui-même et acquérir une idée plus précise qu'il ne l'avait auparavant des différentes opérations de son intelligence, des différents mouvements de sa sensibilité et des autres phénomènes de sa conscience ».

La puissance de l'observation intérieure se développe rapidement; par l'exercice, elle arrive à mieux discerner et à être capable d'efforts prolongés :

« Mais, dit encore Jouffroy, de nouveaux essais la façonneront peu à peu à cette contemplation réfléchie, la durée de ses observations se prolongera; elle deviendra moins susceptible aux distractions extérieures; les faits de conscience, qu'elle n'avait d'abord qu'obscurément

sentis dans leur passage rapide, se laisseront plus distinctement apprécier; elle y discernera des circonstances qu'elle n'y avait d'abord pas aperçues; ce qui lui avait paru simple se décomposera; ce qui lui avait paru semblable se distinguera; un grand nombre de faits qu'elle n'avait jamais soupçonnés se révéleront à elle. » Ainsi le développement d'une faculté aussi importante que la réflexion ne suppose pas d'autres conditions que la bonne volonté de l'élève et la direction du professeur, on peut affirmer qu'elle n'est pas au-dessus de ce qu'il est possible de demander à un élève de 1re année.

Il est d'ailleurs à craindre qu'avec les élèves de 3e année on n'éprouve des difficultés tenant précisément à ce qu'ils auraient contracté certaines habitudes de travail. Pendant deux ans étudier les faits extérieurs, voir et toucher par les sens, ne prépare guère — les habitudes sont si puissantes! — à porter l'attention sur les faits intérieurs, à voir par la conscience. N'est-il pas à redouter que des jeunes gens habitués à l'abstrait dans l'ordre de la matière n'éprouvent de grandes difficultés à comprendre l'abstrait dans l'ordre de l'esprit? Les facultés sont diverses, mais l'esprit dont elles émanent est un et ne peut se scinder en compartiments; aussi, pour le développer avec harmonie, tous ses pouvoirs doivent être exercés simultanément et sur les matières qui sont de leur domaine propre. C'est là une règle pédagogique absolue, partout importante, mais surtout pour les écoles normales et relativement à la faculté qui a pour objet spécial le monde intérieur de l'âme, l'esprit, ses passions, ses affections. Il est impossible de faire languir cette faculté pendant deux ans, car ce serait la faire languir ou plutôt l'éteindre et la pervertir que de charger pendant ce temps la mémoire de la remplacer en enregistrant quelques mots et quelques formules de morale ou de pédagogie. Pour développer méthodiquement l'esprit, pour cultiver toutes ses puissances sans en sacrifier aucune, il importe donc de laisser en 1re année le cours de psychologie.

Mais si les facultés de l'âme doivent faire un tout qu'il serait dangereux de modifier par une culture irrégulière et qui, d'ailleurs, serait stérile si l'une des parties venait à manquer, de même, dans l'ensemble des idées que l'on fait acquérir aux jeunes gens, doit régner une harmonie complète: dans notre cadre d'études, la psychologie peut seule établir cette harmonie. Une éducation intellectuelle est mauvaise si elle se fait sans lien entre la littérature et les sciences. Les deux ordres de vérités sont tellement différents et par leur nature et par l'influence qu'ils exercent sur l'intelligence qu'à un moment donné ils deviennent incompatibles; l'une des deux études est sacrifiée à l'autre, et celle-ci devient incapable de remplir son rôle qui n'est pas seulement d'apporter à l'esprit des qualités spéciales, mais encore de combattre l'exagération des tendances développées par une éducation exclusive.

La littérature développe le goût des belles formes, le sentiment du

beau, du beau moral surtout qui en charmant l'esprit l'élève et le fortifie; mais elle ne fait entrevoir la vérité morale que sous un voile, et ne suffit pas à faire comprendre l'idée qu'elle cache sous de brillantes enveloppes; elle ne parle de l'âme qu'en l'entourant d'images et de fictions qui souvent l'altèrent. Elle rend habile dans l'art d'arranger des mots, mais en même temps incapable de juger sainement les choses; elle développe et cultive l'imagination, mais elle porte à l'exagération dans la pensée et dans les formes qui la traduisent. Elle n'apprend pas à suivre jusqu'au bout une idée, à rester maître de sa pensée, à en reconnaître les éléments. Rien de surprenant, par suite, à ce qu'un jeune homme ne s'appliquant qu'à la littérature ait beaucoup de peine à concevoir et à traiter une question où il doit faire preuve d'originalité : tantôt il la ramène à un lieu commun qui lui est familier, tantôt il y voit plusieurs parties qu'il traite isolément, tantôt encore il la perd de vue et s'égare dans toutes sortes de digressions.

Les sciences forcent l'esprit à l'attention; elles l'accoutument à n'être satisfait que par la vérité, à ne point se payer de fausses raisons. Les mathématiques habituent à la démonstration; elles offrent des modèles de raisonnement rigoureux, mais dans un seul genre; elles enseignent à former des jugements, mais seulement par voie de déduction et dans un ordre d'idées très limité : en un mot, elles constituent une gymnastique intellectuelle excellente en soi, mais propre à fausser l'esprit lorsqu'elle est devenue exclusive et même seulement prédominante. Les sciences physiques et naturelles apprennent à observer, à expérimenter et à induire avec précision sur les sujets soumis à leur étude; elles font acquérir l'exactitude et la rectitude de jugement, mais aussi dans un ordre particulier de faits. Elles amènent l'esprit à perdre de vue ce qui ne s'adresse pas aux sens, à ne pas croire à ce qu'il ne voit pas. De même que le raisonneur mathématicien ne veut que des raisonnements déductifs, de même l'expérimentateur scientifique ne veut que des expériences sensibles.

La psychologie établit la transition et la synthèse entre la littérature et les sciences; elle a en effet même méthode que les sciences, le raisonnement et l'observation, et même objet que la littérature, l'esprit et ses manifestations; c'est pourquoi elle fait acquérir aux esprits littéraires les qualités scientifiques, et aux esprits scientifiques les qualités littéraires, sans rien enlever aux uns et aux autres des avantages que procure le genre d'étude préféré. La réflexion psychologique guide l'imagination du littérateur, et, sous les belles formes qu'il reste capable de trouver, on sent la pensée nette et précise que l'on cherchait en vain tout à l'heure; au lieu de trouver différentes parties sans lien entre elles, on suit de l'une à l'autre par un raisonnement rigoureux, mais qui n'a rien d'affecté, le développement progressif des idées; l'ensemble dû aux qualités littéraires et psychologiques est une œuvre dans laquelle se trouvent harmonieusement réunies la beauté

de la forme et la rigueur du fond, une œuvre, en un mot, à la fois personnelle et scientifique.

La psychologie fait voir un monde qui ne tombe pas sous les sens, elle fournit l'objet de méditations qui sont un contre-poids aux tendances positivistes que développe un enseignement exclusivement scientifique; elle habitue l'esprit à agir en dehors des objets ou des figures qui dans les sciences excitent l'attention et éveillent la curiosité; elle lui fait apparaître l'enchaînement des vérités matérielles et des vérités qui intéressent « les plus hautes questions que l'esprit humain puisse agiter », et alors il est tenté de s'écrier comme Kant : « Deux choses remplissent également mon âme d'admiration : le ciel étoilé au-dessus de nos têtes et la loi morale au dedans de nos cœurs ». On voit comment la psychologie amène les jeunes gens qui ne s'occuperaient volontiers que de sciences — et ils sont nombreux dans les écoles normales — à s'intéresser à la littérature, sans laquelle leur culture intellectuelle, si brillante qu'elle paraisse, ne sera jamais qu'imparfaite et ne conviendra jamais à de futurs instituteurs. Il importe de prévenir ces spécialisations cachées ou apparentes dont les résultats sont absolument déplorables, et il faut dès le début des études faire aimer également les lettres et les sciences : on y parvient seulement par la psychologie, qui, par conséquent, doit faire partie du programme de 1re année.

Mais une raison d'un ordre plus élevé justifie encore cette conclusion. Dans tout système d'éducation, il doit exister une étude fondamentale, directrice, autour de laquelle gravitent, pour ainsi dire, toutes les autres, qui les domine, leur montre le but commun à atteindre, et les dirige vers ce but; une étude qui synthétise toutes les autres, et dont l'influence établisse l'unité là où, sans elle, il n'y aurait que confusion : confusion dans les moyens, confusion dans la méthode, confusion dans les fins poursuivies. C'est à cette étude qu'appartient le rôle principal dans l'éducation générale; c'est elle surtout qui forme le jugement, les mœurs, les habitudes, le caractère; c'est elle qui donne aux esprits l'impulsion de laquelle naîtront les efforts dont l'ensemble constitue l'éducation personnelle. Aucune étude ne convient mieux à ce rôle que la psychologie. Elle y convient par son objet : quoi de plus noble que la science qui révèle l'esprit à lui-même ! Elle y convient par ses résultats : elle donne à l'homme le secret de sa force et l'élève en lui montrant l'idéal où l'appelle sa nature. Elle y convient encore parce qu'elle est la base de la méthode générale et des méthodes particulières et comme le guide de toutes les autres sciences. Mais elle y convient surtout par l'influence qu'elle exerce dans la préparation de nos élèves à la carrière d'instituteur.

Les fonctions d'enseignement ont été comparées à une sorte de magistrature, de sacerdoce, d'apostolat : c'est bien ainsi qu'il faut les présenter à nos jeunes élèves ; mais il ne servirait à rien de le faire si leurs études n'étaient considérées au point de vue élevé que la psychologie peut seule leur donner, et si en même temps l'éducation de

la jeunesse n'était envisagée comme une mission morale, c'est-à-dire dégagée de tout point de vue étroit, positif et intéressé. Voilà l'idéal à mettre par l'école normale dans l'âme de ses élèves; c'est le seul qu'ils doivent avoir toujours présent à l'esprit, c'est le seul d'ailleurs qui pourra plus tard les soutenir dans leurs fatigantes fonctions, lorsqu'ils travailleront dans l'obscurité au développement des âmes. S'il existe au monde plusieurs puissances capables de montrer cet idéal, de le faire accepter, de le faire aimer, l'école normale ne dispose que de l'une d'elles : la philosophie. Laissons donc la psychologie à la place d'honneur qui lui est donnée dans nos programmes, laissons-la en 1re année afin qu'elle puisse exercer son influence salutaire sur nos élèves dès leur arrivée au milieu de nous, et pendant tout le temps trop court — au dire de beaucoup — qui nous est accordé pour former leur intelligence et leur cœur. Que la première classe de l'école soit une classe de psychologie, et qu'elle présente cette science aux élèves-maîtres de façon à leur en faire sentir tout l'attrait, à leur bien montrer qu'elle ouvre à l'intelligence les plus vastes horizons, les plus attrayantes perspectives, de façon à faire naître en eux cet impérieux besoin de philosopher qui est l'honneur de la nature de l'esprit humain, et qui lui permet de soumettre ses idées au contrôle la raison, « ce soleil des esprits, qui les éclaire tous, beaucoup mieux que le soleil visible n'éclaire les corps ».

P. FORTRAT,
Directeur d'école normale.

UN COURS NON A SUPPRIMER

MAIS A DÉPLACER

Sous ce titre, M. Mutelet a proposé une mesure que j'aurais accueillie autrefois avec la plus vive satisfaction. Il voudrait voir, à l'école normale, reporter en 3e année l'enseignement de la psychologie et de la morale théorique; celui de la morale pratique se donnerait en 1re année; en 2e année on enseignerait la pédagogie pratique et l'histoire de la pédagogie.

L'expérience a modifié mon opinion ; je désirerais faire connaître les raisons de ma conviction actuelle, laquelle est absolument différente de celle de mon honorable collègue.

I

Au début du programme de morale pratique, nous devons exposer la question suivante : *Fondement des devoirs individuels;* comment la faire comprendre à des élèves qui ignorent ce que peuvent être la personne morale, la liberté, la raison?

Viennent ensuite *les devoirs généraux de la vie sociale; le droit;* sur quelle base les faire reposer avec des élèves auxquels on n'a rien dit encore de la liberté, du devoir, de la responsabilité?

Dans l'enseignement secondaire, la morale pratique pourrait précéder la morale théorique sans grand inconvénient [1]. Le cours de psychologie a donné aux élèves, avec la connaissance des principes, l'explication rationnelle des facultés; le cours de logique les a familiarisés avec la méthode; les éléments succincts de morale pratique qu'on leur enseigne ne constituent d'ailleurs qu'une quantité négligeable ou à peu près du cours de philosophie. En est-il ainsi chez nous, qui lui consacrons toute une année et qui en faisons un moyen d'éducation professionnelle et de culture morale? Exposer la morale théorique avant la morale pratique, ce n'est pas seulement donner un enseignement rationnel, c'est encore inspirer le respect et l'amour de la morale.

---

1. En fait, elle la suit dans le programme.

II

La pensée de placer en 2e année la pédagogie pratique n'est pas plus heureuse.

A n'en pas douter, M. Mutelet estime que les notions de psychologie ne sont d'aucune utilité pour que l'on s'occupe avec intelligence et avec fruit du classement des élèves, des programmes, de l'emploi du temps; tout cela serait du vulgaire métier, des détails qui n'ont rien à voir avec les spéculations de la philosophie. Ainsi, on doit lire le règlement départemental des écoles publiques; qu'est-ce que ce règlement peut bien avoir de commun avec les notions de psychologie?

Je réponds par le trait suivant. J'allais un jour visiter une école dirigée par un brave maître d'un dévouement absolu. J'arrive au milieu de la séance.

« Comment se fait-il, monsieur l'instituteur, que vous ne donniez pas à vos élèves la récréation réglementaire qui doit partager votre classe en deux parties?

— Je vais vous dire, monsieur l'inspecteur; j'éprouve la plus grande difficulté à les faire travailler en les tenant trois heures de suite sans sortir; si je leur donnais une récréation, je n'en viendrais plus à bout, je serais débordé. »

Est-ce assez clair?

Pourquoi, d'ailleurs, tant de maîtres, de bonne volonté pourtant, se montrent-ils réfractaires aux améliorations qu'on leur signale? Tout simplement parce qu'ils n'en comprennent pas la portée. C'est ce qui arriverait avec nos élèves-maîtres si nous n'enseignions la psychologie qu'en 3e année. Ils nous suivraient avec la plus entière docilité, mais sans conviction, sans chercher à comprendre, à pénétrer la *raison des choses*. Or n'est-ce pas l'essentiel?

III

Je ne saurais approuver non plus la proposition de placer en 2e année l'histoire de la pédagogie. D'abord est-ce bien l'histoire de la pédagogie que nous devons enseigner? Le programme est ainsi conçu : *Principaux pédagogues et leurs doctrines*. Il y a plus qu'une nuance entre ces deux expressions. Mais passons. Tout d'abord je demanderai si les doctrines pédagogiques s'enseignent comme un dogme? M. Mutelet doit désirer qu'on les discute. Sur quels principes reposerait la discussion? Comment, par exemple, se rendre compte de l'absurdité du plan d'éducation de Rousseau, comment expliquer le moindre des paradoxes

qui fourmillent dans l'*Émile*, si l'on n'avait auparavant fait connaître les lois du développement de l'esprit?

En étudiant les doctrines pédagogiques, on rencontrerait à chaque instant les mots « mémoire », « imagination », « jugement », et nos élèves n'auraient qu'une idée vague, obscure, de la mémoire, de l'imagination, du jugement; on s'occuperait de la culture des facultés, et les élèves ignoreraient ce que c'est qu'une faculté. Dans le programme de l'enseignement secondaire, l'histoire de la philosophie ne vient qu'après l'étude de la philosophie.

D'autre part, les élèves-maîtres sont appelés à l'école annexe pour y commencer leur éducation professionnelle. Nous leur recommanderions d'enseigner avec méthode, et nous ne leur expliquerions ce qu'est la méthode qu'à la fin du cours normal. Nous leur conseillerions de faire précéder toute notion abstraite de l'intuition correspondante, de graduer les abstractions, et ils ignoreraient ce que c'est que l'intuition, l'abstraction, et surtout les degrés de l'abstraction. Dans ces conditions, que vaudraient les exercices de l'école annexe? Constitueraient-ils l'application de l'enseignement théorique donné à l'école normale?

IV

Ce qui a inspiré à M. Mutelet sa proposition, c'est la difficulté que présente la psychologie. Eh bien, pour cela même, je désire la conserver au début des études normales. Oui, certes, c'est un enseignement difficile à donner pour les professeurs, difficile à comprendre pour les élèves; mais n'est-ce pas le plus fécond en heureux résultats? Tout d'abord, les efforts de réflexion qu'il exige ne profitent-ils pas aux autres études? N'est-ce pas la psychologie qui éclaire la marche des autres enseignements, qui le plus souvent les explique, leur sert de lien commun et en constitue l'unité? Reportez-la à la fin des études normales, et les différents cours restent sans cohésion, sans relations entre eux; ce sont des *disjecta membra* qu'aucune pensée ne réunit.

Si encore chaque enseignement devait se suffire et comportait son explication philosophique, le mal serait moins grand; en est-il ainsi à l'école normale primaire?

V

Je n'ai pas suivi pas à pas M. Mutelet pour apprécier la portée de toutes ses critiques; il en est une cependant que je tiens à relever au passage. « Pourquoi étudier d'abord toutes les facultés intellectuelles, demande-t-il, puis, plusieurs mois après, les reprendre pour montrer

leur développement aux divers âges et leur application aux divers ordres de connaissances? » Mais tout simplement parce que *l'étude d'une faculté* est une chose, et que *son application aux divers ordres de connaissances* en est une autre!

D'ailleurs, que les deux programmes soient fondus ou qu'ils restent séparés, la question importe peu. M. Mutelet propose de rendre *pratique* l'enseignement normal; je partage absolument son avis: c'est pour la vie et non pour l'école que nous enseignons. Je souhaite de plus que, dès l'entrée à l'école normale, les études de l'élève-maître soient dirigées avec méthode; son esprit a besoin d'être formé; ce n'est pas trop de trois ans pour mener cette tâche à bien. Pour ce motif, je ne puis me rallier à sa proposition; le *statu quo* me paraît préférable.

La 3e année est surtout une année de revision. Sans doute, aucun de nos programmes n'est épuisé; nos élèves étudient encore des choses nouvelles, mais ils sont distraits de bonne heure par la préoccupation des résultats de l'examen de sortie; ils s'y préparent toujours avec ardeur, quelquefois avec trouble et inquiétude, et c'est ce moment que l'on choisirait pour enseigner la psychologie et la morale théorique!

— Et les élèves qui ne comprennent rien à ces matières en 1re année?

— Eh bien! ils n'y comprendraient pas grand'chose en 3e année.

— Existe-t-il de tels élèves?

— Oui, malheureusement. C'est à *eux* et à *elles* qu'une directrice d'école normale proposait, dans la *Correspondance générale* du 15 avril dernier, de dire simplement : « Renoncez aux matières par trop difficiles pour vous et qui ne sont pas de première nécessité pour aucune institutrice... » Car il n'y a pas que la psychologie qui soit difficile à comprendre. L'élève qui est incapable de suivre ce cours avec fruit, même en 1re année, ne profitera guère de plusieurs autres enseignements. C'est une erreur d'avoir fait entrer cet élève à l'école normale; mais ce n'est pas d'après l'état d'esprit des *non-valeurs* qu'il faut ordonner nos programmes.

J.-B. PIQUET,
Directeur d'école normale.

LE CARNET DE MORALE D'UN INSTITUTEUR

En les chargeant de l'enseignement de la morale à l'école primaire, le législateur de 1882 a donné aux instituteurs le plus honorable des privilèges et le plus lourd. Il est bien vrai que noblesse oblige. La responsabilité des maîtres a crû avec leur dignité. Plus d'un s'en est senti effrayé.

Beau thème à déclamations pour ceux qui, aux écoles laïques, en préfèrent d'autres. — « Comment, disent-ils, l'enseignement de la morale ne serait-il pas stérile dans vos écoles? Les instituteurs ont-ils été suffisamment préparés à le donner? Peuvent-ils s'y préparer eux-mêmes? En ont-ils le goût? En trouveront-ils le temps, la force et le courage? Feront-ils autre chose que de réciter la lettre d'un manuel banal, d'une sorte de catéchisme laïque qu'ils substitueront à l'autre? »

Et je répondrai à nos détracteurs : « Vous avez bien raison d'accuser les manuels et les catéchismes d'être sans action sur la moralité. Pour qu'un enseignement de la morale pénètre et fasse vraiment œuvre d'éducation, il faut dans celui qui le donne un accent, une autorité, un souffle de vie qui ne se rencontrent guère dans les livres. La lettre tue et l'esprit vivifie. Trop défiants d'eux-mêmes, nos instituteurs ont d'abord donné à un enseignement nouveau une forme vieillie: mais, peu à peu, ils dépouillent cette méthode usée, ils osent penser, et, en écoutant leur propre conscience, ils apprennent à éveiller celle de leurs élèves. »

Non, nous ne leur demandons pas l'impossible! Il ne faut pas absolument être grand clerc pour avoir l'autorité et la vie, pour convaincre l'enfant, pour être « instituteur d'âmes ». Il faut seulement se faire une haute idée de sa tâche, songer à s'améliorer soi-même pour améliorer les autres; entretenir par un travail continu, par un scrupule constant, ce désir de créer le bien autour de soi, qui est l'esprit même, ou, si l'on veut, la vocation

de l'éducateur. Et qu'est-ce à dire, si ce n'est que l'instituteur doit simplement être un honnête homme, et un « homme de bonne volonté ».

Déjà, dans nos écoles publiques, on trouve bien des maîtres qui réussissent dans l'enseignement de la morale. Beaucoup ont la modestie de ne pas s'en douter, et ils se font honneur en se croyant au-dessous de leur tâche.

J'en ferai connaître un. Son exemple pourra contribuer à inspirer ceux qui font moins bien que lui, à rassurer ceux qui font aussi bien « sans s'en apercevoir ».

M. X. est jeune encore; il a trente-six ans, et, quoiqu'il ne soit pas à ses débuts, il lui reste encore beaucoup à apprendre. Il dirige une de ces petites écoles de campagne perdues dans les bois loin de toute gare de chemin de fer, où sont bien rares pour un instituteur les occasions de sortir, de causer, de s'affiner par la fréquentation d'esprits distingués. Il semblerait qu'il dût être facilement envahi et comme étreint par la banalité et la routine de cette vie au village, de cette classe éternellement la même. Point du tout: c'est un maître actif, et son enseignement porte la marque d'une réelle originalité. Il demeure sain et jeune d'esprit par le travail.

« Je veux travailler tous les jours, disait Mme de Sévigné, à mon esprit, à mon cœur, à mon âme, à mes sentiments. » Telle pourrait être la devise de notre instituteur: j'en juge par ses cahiers de « pensées », où il recueille au jour le jour les idées, les maximes, les morceaux qui l'intéressent, — et par son *carnet de morale*.

Ses cahiers montrent un souci constant de sa préparation personnelle, de sa propre amélioration. Les pensées qu'il y accumule sont prises au hasard de ses lectures, qu'elles doivent servir ou non. Il les note au moment où elles le frappent, sans les classer aucunement. Ce sont des pierres d'attente, des matériaux dont il fait provision. Parfois une note à l'encre rouge indique où il pourrait les employer : CS ou CM veut dire qu'il les met en réserve pour le cours supérieur ou pour le cours moyen. Telle maxime sera cataloguée dans un chapitre déterminé; en marge, un mot l'indique : « initiative », ou « paresse », « ordre », etc. On surprend ici la méthode du maître. Les lectures que révèlent

ces recueils sont assez étendues; j'y relève des « mots » de Marc-Aurèle, des fragments d'Épictète.

Le *carnet de morale* est plus intéressant et plus vivant encore. Il se compose d'une série de petits résumés, faits chacun pour une leçon. Au-dessous des résumés sont indiquées des lectures, tantôt une ou deux, tantôt plus.

Au début, c'est le maître qui parle et prêche. « Ce que vos parents vous défendent vous serait nuisible, etc. » Ou bien le précepte est d'une forme générale: « C'est surtout quand les parents sont malheureux, etc, que le devoir des enfants est de les entourer de soin et d'amour ». Tout cela est encore bien livresque. On ne songe pas, absorbé qu'on est par la théorie, à parler du devoir présent, de l'affection présente, de la prévenance quotidienne que l'enfant doit aux parents, etc. Mais nous ne sommes qu'au début de l'année. Au demeurant, les lectures valent beaucoup; j'y relève le beau morceau de Silvio Pellico sur ses parents, une page de Marmontel, une de Legouvé, et un fragment de Mme Beecher Stowe.

Peu à peu l'enseignement didactique se modifie; il s'y mêle de l'effusion: on prend de « bonnes résolutions », et cela est excellent.

Dès novembre, la leçon prend cette forme :

« La patrie et mes parents s'imposent de grands sacrifices pour me faire instruire. Je travaillerai de toutes mes forces à l'école; — je ne me présenterai jamais à l'école sans avoir étudié mes leçons et préparé mes devoirs avec soin; — je suivrai attentivement les explications du maître et je tâcherai d'en faire mon profit. — Un bon élève aime le travail, prépare ses leçons et écoute attentivement le maître. » — (Cette dernière maxime est de trop : elle me paraît une concession malheureuse aux formules des manuels.)

Et par-dessus cette honnête leçon, quelle délicieuse lecture! « La dernière classe » de Daudet. — Est-il vraiment beaucoup d'écoles en France où, le 8 novembre 1893, on ait su émouvoir ainsi les élèves et leur faire prendre « de bonnes résolutions »?

Le 11 novembre marque un grand pas dans la bonne voie: « Je respecterai l'école en y venant dans une tenue digne, en y étant toujours convenable. » — Si ce n'est pas encore la « dignité personnelle », c'est quelque chose d'approchant.

Voici ensuite sur la justice deux leçons parallèles.

La première dit :

« N'attente pas à la vie de ton prochain, puisque tu tiens à la vie; n'attente pas à la liberté des autres, puisque tu veux être libre; etc. » C'est une leçon toute didactique.

Mais la deuxième se compose de résolutions :

« Non seulement je ne tuerai pas mon prochain, mais je ne le frapperai pas; — je serai tolérant pour les idées d'autrui; — je ne médirai pas des autres, je ne les calomnierai pas; — je respecterai mes engagements, etc. »

La première leçon, c'était l'enseignement moral que tout le monde donne; la seconde vaut mieux, c'est déjà de l'éducation.

Sur la tempérance et l'hygiène, les leçons se composent de résolutions.... plus ou moins gâtées de maximes (décidément, les maximes gagnent beaucoup à venir à propos). Mais ici, les lectures sont bien curieuses, et très variées. Elles vont de Xénophon à Brillat-Savarin. Non qu'on aille les chercher bien loin : toutes sont prises dans des livres élémentaires, mais très divers : Lecture Da Costa, Lectures intuitives, Lectures Compayré, Lectures encyclopédiques, Anthologie de Leroy, Lectures Pichard, Vie morale de Steeg, etc.

Parfois, quand la leçon était faite et les lectures choisies, on a trouvé un morceau bien neuf et bien vivant, qu'on substitue hardiment aux lectures classiques. Ainsi, le 25 avril, à plusieurs morceaux de Bigot (*Petit Français*) qui étaient bons, mais qu'on raie (sans doute comme trop connus des élèves), on substitue le curieux dialogue sur le devoir de voter qu'Erckmann-Chatrian met dans les bouches de maître Gaspard Fix et du docteur Laurent.

Tout ainsi dénote chez le maître la préoccupation du mieux à faire et du mieux à dire. De là, l'intérêt de quelques notes au crayon que je ne veux pas laisser inaperçues.

Au 4 janvier, la leçon a été préparée : mais sans doute au dernier moment on a remarqué qu'il valait mieux ne pas la faire, et qu'une autre était plus indiquée. On ajoute au crayon : « Quelques réflexions à propos du commencement de l'année; conseils, bonnes résolutions à prendre ».

Au 27 février, après une leçon sur la justice, je relève cette

note : « Faire une remarque sur certains jeux ». — Cela n'est-il pas « vécu » ?

Le 4 mars, ceci, qui vaut la peine d'être lu jusqu'au bout : « Le 27 janvier, le matin, je surveillais l'arrivée des élèves. Je vois Léon M. cacher un objet dans l'angle du mur, derrière une grosse pierre. Je lui demande ce que c'est. — « Monsieur », dit-il, « j'ai » trouvé dans la rue une paire de souliers d'enfant ; je l'ai » ramassée, car elle n'est pas tout à fait usée. — Que veux-tu » en faire ? — Je la donnerai à un petit pauvre. » — Il paraît que le premier mouvement de la mère fut de lui faire jeter cette vieille paire de chaussures ; mais elle se ravisa bientôt, et laissa l'enfant agir à son gré. — L'a-t-il donnée depuis ? »

La citation est suggestive. Je sens là un maître soucieux de l'éducation de ses élèves et qui a une haute idée de sa tâche. Et ce rôle de la famille ? L'enfant a une idée généreuse, et sa mère la contrarie, puis elle laisse faire... Pourquoi ? quelles ont été les réflexions de la mère ? L'instituteur n'a-t-il pas contribué à moraliser la mère par l'enfant ? Enfin le dernier mot est précieux : « L'a-t-il donnée depuis ? » — Non, peut-être ; mais l'intention n'est-elle pas quelque chose ? et elle est le fruit des leçons du maître [1].

Poursuivons : voici, en avril, une belle leçon sur le travail. « Les Anglais disent : « Le temps est de l'argent ». Le temps représente plus que de l'argent ; il représente « l'étoffe même de » la vie humaine ». En perdant notre temps, nous usons en détail les forces de notre âme. En l'employant mieux, nous pourrions devenir meilleurs et plus instruits. »

Certes, le maître n'a pas trouvé tout cela : et la lecture qu'il joint à sa leçon le prouve ; mais il l'a senti, comme s'il l'eût trouvé ; une copie n'a pas cet accent.

Parfois la maxime est d'un effet superbe et lapidaire. Après quelques lignes sur l'obligation du travail arrive ceci : « Socrate disait : « Il est évident que celui qui ne sait pas de métier et qui » ne veut point cultiver la terre, a l'intention de vivre de vol, de » brigandage ou d'aumônes ». Et la leçon finit là. — Quel effet sur de petits paysans ! — Et sur le même sujet, six lectures à choisir, de Marc-Aurèle à Lamartine.

1. J'ai appris récemment que « la mère a donné les chaussures ».

Est-ce à dire que la morale de notre auteur plane au-dessus de la portée des enfants? — Non, certes. — Et même elle n'est encore que trop mêlée de réflexions terre à terre, et de petits calculs. On a si grand peur que la voix du devoir ne parle pas assez haut, qu'on croit la renforcer en l'harmonisant avec la « politique des résultats ». Notre instituteur ne manque pas de le faire. Mais il faut le louer de ne laisser à l'intérêt, dans ses leçons, qu'une part insignifiante, de ne faire entendre que discrètement ces conseils de l'expérience qui ôtent de l'autorité à la conscience, alors même qu'ils ne la contredisent pas.

Exemple : « Je n'aimerai pas l'argent pour lui-même ; j'en ferai un bon usage. L'avare est malheureux, *ridicule* et *méprisé*. — Le bien procuré par le travail est seul légitime. J'aurai horreur du jeu : le gain qu'il donne est malhonnête ; d'ailleurs *on risque de perdre en voulant trop gagner*. »

Autre exemple : « On n'est pas tenu de dire tout ce qu'on pense, mais il faut penser tout ce qu'on dit ; je serai toujours sincère. — Celui qui dit la vérité a la confiance de ses semblables ; *le menteur n'est jamais cru, même quand il dit vrai.* »

C'est en somme la « Sagesse des Nations » se mêlant à la morale pure : mais elle ne la submerge pas.

Telle autre leçon me paraît neuve, et trahit mieux que les précédentes la réelle originalité de l'auteur. Celle-ci, par exemple, qui est d'ailleurs trop philosophique pour des enfants de dix ans :

« L'esprit d'initiative révèle des qualités rares. Celui qui en est animé ne se contente pas d'attendre les événements : il les provoque ; il dirige sa vie avec décision, avec audace. Il ne dépend pas de lui de supprimer les difficultés, mais il les simplifie quelquefois, en les abordant dès l'origine, au moment où elles n'ont pas encore eu le temps de grossir. » — Et là-dessus, une lecture de Balzac et une d'Edison.

Certes, il y aurait à reprendre bien des choses dans tout ceci et aussi dans les pages que je ne cite pas : j'aime mieux l'imperfection de ce travail que le fini d'un livre. A faire son cours au jour le jour, en butinant de ci de là dans ses livres, et aussi dans les âmes de ses élèves, l'instituteur a beaucoup gagné : il apprend à connaître l'enfant et à se connaître lui-même ; il découvre le secret des leçons intéressantes et incessament rajeunies. Ce qu'il

dit, d'autres l'ont dit avant lui (et il le sait et il n'a la prétention ni d'être un philosophe ni d'être un savant); mais il le fait sien, et par là même il y ajoute cet enseignement d'une haute moralité: l'exemple de l'effort, l'exemple du respect de soi, du respect de ses élèves, du respect de son œuvre. Il agit en honnête homme et en éducateur qui a la foi : parce qu'il a du cœur, son enseignement est bon.

Qu'il continue ainsi à perfectionner son cours sans jamais le trouver parfait ; qu'il ne considère jamais comme définitif le carnet qu'il commence. L'enseignement écrit se fige et meurt vite : il est vivant tant que le maître « le vit ».

L.-H. F.

RAPPORT SUR LES MÉMOIRES ENVOYÉS AU CONCOURS

OUVERT PAR LA « CORRESPONDANCE GÉNÉRALE » POUR L'ORGANISATION DES BIBLIOTHÈQUES CIRCULANTES A L'USAGE DES INSTITUTEURS

[La *Correspondance générale de l'instruction primaire* avait, au mois d'octobre 1893, ouvert un concours en offrant un prix à l'auteur du meilleur mémoire sur l'*organisation des bibliothèques circulantes à l'usage des instituteurs*. Ce concours a été jugé le mois dernier par le Comité de la *Correspondance générale*, qui a bien voulu mettre à notre disposition la manuscrit du rapport rédigé à cette occasion par M. A. Wissemans, bibliothécaire du Musée pédagogique. Il s'agit là d'une question des plus intéressantes, sur laquelle la *Revue pédagogique* a déjà publié, le 15 mars dernier, un travail de M. Eug. Blanchet. Nous croyons donc être agréables à nos lecteurs en insérant *in extenso* le rapport de M. Wissemans, dont la *Correspondance générale*, vu l'exiguïté de son format, n'a pu donner qu'un résumé. — *La Rédaction*.]

En offrant un prix de cent francs en livres à l'auteur du meilleur mémoire sur l'organisation des bibliothèques circulantes à l'usage des instituteurs, la *Correspondance générale* posait un problème d'autant plus difficile à résoudre que la solution la plus simple et la plus rationnelle était, à l'avance, écartée. Le concours, en effet, eût été tout à fait inutile, s'il avait dû aboutir à prouver une fois de plus que l'extension de la franchise postale aux envois des bibliothèques pédagogiques serait le moyen le plus sûr et le plus efficace d'assurer la circulation des livres.

Tout le monde est d'accord sur ce point. Mais cette mesure, dont il est devenu banal de montrer les avantages, est d'une application difficile. L'administration, malgré ses efforts, n'a obtenu jusqu'ici, que de très légères concessions. Convient-il d'attendre que les difficultés s'aplanissent, qu'un souffle plus libéral fasse disparaître tous les obstacles? Ne vaut-il pas mieux, tout en gardant l'espoir d'obtenir un jour pleine et entière satisfaction, s'efforcer de mettre en œuvre les moyens en quelque sorte subsidiaires qui sont à la portée de tous les intéressés, et d'apporter une amélioration relative à une organisation qu'il n'est pas donné de transformer radicalement? Ainsi posée, la question n'a provoqué qu'un très petit nombre de réponses. Nous ne nous en étonnerons pas. Il y avait quelque témérité à rouvrir un débat qui a pu paraître épuisé, et nous comprenons qu'en général on s'en soit tenu à la solution qui reste au nombre des *desiderata* les plus légitimes de l'enseignement primaire. On aurait tort cependant d'en conclure que le résultat du concours a été négatif. A défaut d'un secret merveilleux dont on n'attendait pas la révélation, les manuscrits envoyés au Comité renferment nombre de renseignements utiles et intéressants. Ils suffisent à nous éclairer sur les causes réelles de l'abandon des bibliothèques pédagogiques, sur les remèdes pratiques

qui s'offrent à toutes les bonnes volontés, et surtout ils nous permettent cette conclusion consolante que l'organisation actuelle n'oppose pas un obstacle insurmontable à la circulation des livres.

Nous avions à examiner sept mémoires, auxquels sont venues se joindre quelques communications envoyées simplement à titre de renseignements sur la question. Avant de justifier, par une analyse sommaire, le classement auquel nous nous sommes arrêté, nous croyons devoir bien préciser à quel point de vue nous nous sommes placé pour apprécier la valeur relative des manuscrits. Il nous a paru que leur mérite devait se mesurer à la part plus ou moins grande que les projets d'organisation laisseraient à l'initiative privée. L'objet du concours n'était pas, comme nous l'avons déjà dit, de mettre en lumière une solution préconisée par tous depuis longtemps et de provoquer des vœux platoniques en faveur d'une réforme qui se fait malheureusement trop attendre. L'intérêt du problème consistait dans la recherche d'expédients pratiques, de procédés à la portée de tous, d'un ensemble de petites réformes immédiatement réalisables. En un mot, il s'agissait moins de tracer le plan d'une bibliothèque idéale que d'indiquer les moyens de tirer le meilleur parti possible de celles qui existent. Tous les concurrents, nous allons le voir, ne se sont pas exactement renfermés dans les limites de ce programme. L'un d'eux a même eu l'idée assez singulière de répondre à la question en faisant le procès des bibliothèques en général et des bibliothèques circulantes en particulier. Ces dernières, ont, à ses yeux, l'inconvénient grave de favoriser la propagation des maladies contagieuses, les microbes ayant, paraît-il, une prédilection marquée pour les livres, entre les pages desquels ils établissent de florissantes colonies. A supposer qu'il échappe à ce danger, le lecteur n'en est pas moins soumis à une foule de petites servitudes fort gênantes, telles que l'obligation de rendre les livres dans un délai fixé, la défense de mettre des annotations en marge, etc. Comment s'y résigner lorsqu'on aime à lire à ses heures, en notant ses réflexions, et à condition de trouver tout de suite sous sa main le livre préféré? Nous répondrons qu'en effet les bibliothèques communes satisfont mal les goûts d'amateurs aussi délicats. Si l'on trouve trop dur de se soumettre au règlement, pourtant peu draconien, des bibliothèques cantonales, il ne reste d'autre parti à prendre que d'acheter soi-même les livres, qu'on pourra tenir à l'abri des microbes et annoter en toute liberté. Telle est d'ailleurs la conclusion de ce mémoire original. L'auteur souhaiterait que l'Etat fournît à tout instituteur sortant de l'école normale un certain nombre de livres qui lui constitueraient une petite bibliothèque. La dette ainsi contractée serait éteinte au moyen de retenues mensuelles. Nous ne croyons pas que cette proposition soit susceptible de rallier beaucoup de partisans. Il nous paraît que le système des cotisations est plus simple et moins onéreux, et que les instituteurs auront toujours avantage à mettre en commun leurs modestes ressources pour organiser des

bibliothèques où chacun peut puiser selon ses goûts et ses besoins.

Ce serait aussi, à n'en pas douter, l'avis de M. Duby, instituteur à Toulouse, qui propose de résoudre la question par l'établissement d'une bibliothèque circulante unique, ayant son centre à Paris et des succursales dans les principales villes de France. M. Duby estime que si tous les instituteurs s'imposaient une cotisation, même minime, pour contribuer à la création de cette bibliothèque, le comité d'organisation aurait bientôt à sa disposition des ressources considérables qui lui permettraient de rassembler, tant au dépôt central que dans les succursales, une collection de livres assez riche pour satisfaire les plus ambitieux. Nous n'en doutons pas. Mais supposons les livres achetés et réunis, comment les fera-t-on circuler? M. Duby a recours à ce talisman qui ouvre toutes les portes et supprime tous les obstacles: il admet, *a priori*, que la franchise postale serait accordée à tous les adhérents « tant pour les demandes d'ouvrages que pour les expéditions et les réexpéditions ». Il nous en coûte de le dire, mais nous pensons qu'il est chimérique d'espérer que la franchise postale puisse jamais recevoir, au profit des instituteurs, une pareille extension. Même réduite aux envois destinés à ne pas dépasser les limites du canton, on a vu qu'elle soulève des difficultés qui n'ont pas encore été aplanies. Que serait-ce si les prétentions étaient moins modestes? « Supposons remplie cette condition capitale de la franchise, dit M. Duby, et notre bibliothèque circulante est possible. » Nul ne le contestera. Malheureusement, nous ne pouvons admettre ce *postulatum*, et nous croyons par suite inutile d'examiner en détail le projet de règlement en vingt-quatre articles que M. Duby a pris la peine d'élaborer. A quoi bon discuter le plan d'une maison, quand on manque d'un terrain solide pour la bâtir?

Remarquons d'ailleurs qu'il existe déjà une bibliothèque circulante à l'usage de tous les instituteurs. C'est celle qui est annexée au Musée pédagogique. On sait dans quelles conditions elle fonctionne. Les livres sont envoyés gratuitement aux emprunteurs, ceux-ci n'ont à payer que l'affranchissement du retour. M. Duby ne l'ignore pas; mais, après avoir fait quelques emprunts à cette bibliothèque, il déclare qu'il s'est vu obligé d'y renoncer. « On ne peut pas, dit-il, emprunter des livres à ces conditions; il m'est arrivé de payer 20/00 de la valeur de l'ouvrage, et cette considération m'a dégoûté d'en demander de nouveau. » Ceci demande quelques explications, et nous ne pouvons laisser croire qu'il soit nécessaire, pour emprunter un livre au Musée pédagogique, de payer presque le quart de sa valeur. Le service de la bibliothèque circulante se faisant par colis postaux, les frais de retour ne peuvent en aucun cas dépasser le chiffre que chacun connaît. Ce chiffre restant le même, il est évident que la proportion dont parle M. Duby variera avec le prix et le nombre des ouvrages communiqués. Elle s'élèvera et pourra, en effet, atteindre 20/00 si le colis postal ne renferme qu'un ou deux volumes. Elle s'abaissera au contraire

au minimum si l'emprunteur reçoit cinq ou six livres ou un ouvrage d'un prix relativement élevé. Nous éprouvons quelque pudeur à entrer dans ces détails, qui paraîtront d'un médiocre intérêt à quiconque choisit ses livres plutôt d'après leur agrément ou leur utilité que d'après leur poids et leur valeur marchande. Ce calcul d'un nouveau pourcentage pourrait avoir, si l'on n'y prend garde, de fâcheuses conséquences. Il conduirait facilement à rejeter les *Pensées* de Pascal comme trop légères ou à préférer, uniquement par amour de la bonne mesure, un volumineux traité de chimie aux *Pages choisies* de Renan.

Mieux avisés sont les instituteurs qui, habitant la même commune, ou deux communes voisines, s'entendent pour emprunter des livres à frais communs, ou bien encore échangent les ouvrages qu'ils ont demandés séparément. L'administration du Musée pédagogique s'est toujours prêtée volontiers à ces combinaisons, qui réduisent les frais déjà si minimes à une somme insignifiante.

M. Lallier, instituteur à Montgeron (Seine-et-Oise), est moins ambitieux dans ses vues que son collègue de Toulouse. Il ne propose pas, comme lui, de fondre toutes les bibliothèques pédagogiques en une seule qui rayonnerait sur la France entière. Il lui suffirait que le siège de chaque bibliothèque ne fût pas invariablement fixé au chef-lieu de canton. A cette seule condition, il se fait fort de résoudre le problème. Le moyen qu'il indique est des plus simples : « Si vous voulez, dit-il, avoir une bibliothèque circulante bien organisée, au lieu de l'installer invariablement au chef-lieu de canton, confiez-la toujours à un instituteur *pédagogue, bibliophile* et... *cycliste* déterminé ».

Ces trois qualités, M. Lallier l'assure, sont parfaitement compatibles entre elles. Lui-même en fournit la preuve : « J'aime la pédagogie, j'aime les livres en général et en particulier ceux qui ont trait à ma profession; de plus, j'adore aller *à* ou *en* bicyclette pour réagir par un exercice physique un peu violent contre la fatigue cérébrale inévitable chez l'instituteur. »

Supposons M. Lallier chargé du service de la bibliothèque. Le pédagogue qui est en lui étudierait à fond tous les ouvrages qu'elle contient, afin de pouvoir renseigner vite et bien les collègues qui voudraient le consulter; le bibliophile se ferait un plaisir de ranger les livres et d'en prendre soin; enfin le cycliste irait, à époque fixe, porter à domicile les volumes demandés par l'intermédiaire de l'inspecteur primaire et reprendre ceux qui seraient à réintégrer à la bibliothèque. M. Lallier ajoute qu'il n'a pas la prétention de se croire un spécimen unique en France. Il estime à trois mille environ le nombre des instituteurs prêts à réaliser pour leur canton ce qu'il ferait avec entrain pour le sien. Nous ignorons si la trinité du pédagogue, du bibliophile et du cycliste se rencontre aussi fréquemment. Il nous paraît, en tout cas, que la proposition de M. Lallier mérite d'être prise en considération. Nous souhaiterions que l'administration locale mît à profit des aptitudes aussi variées et une bonne volonté aussi évi-

dente. Il serait piquant de voir, ne fût-ce que dans un canton, le problème de la circulation des livres résolu de cette façon originale.

Mais, comme l'alliance du cyclisme et de la pédagogie ne constituera jamais qu'une base assez fragile à l'organisation des bibliothèques cantonales, il est prudent de s'en tenir à la recherche des moyens de faire circuler les livres sans obliger le bibliothécaire à circuler en même temps.

M. Boulanger, instituteur à Aniche (Nord), propose un système très simple, très pratique et qui a l'avantage d'avoir déjà subi l'épreuve de l'expérience. Il consiste à profiter des conférences cantonales pour remettre à chaque instituteur présent un certain nombre de livres qu'il devra transmettre, après les avoir lus, à son collègue le plus voisin. Il s'établit ainsi, grâce à des échanges successifs, une sorte de courant qui fait passer de main en main les ouvrages mis en circulation le jour de la conférence cantonale. Le circuit achevé, les livres rentrent à la bibliothèque. Une nouvelle réunion amène une seconde distribution, et ainsi de suite jusqu'à l'épuisement du fonds de la bibliothèque. Tel est, sommairement exposé, le système que recommande M. Boulanger. On en voit tous les avantages. Le principal est de dispenser les instituteurs de se rendre au chef-lieu de canton chaque fois qu'ils désirent faire un emprunt à la bibliothèque pédagogique. Les seuls déplacements qui leur soient imposés pour l'échange des livres ne sont souvent que de simples promenades, faites avec plaisir et qui contribuent à entretenir entre collègues d'amicales relations. La seule critique grave que l'on puisse adresser à ce système, c'est qu'il ne permet guère de satisfaire les goûts de chacun. Une fois la distribution faite au chef-lieu de canton, la transmission s'opère d'une façon en quelque sorte mécanique, sans tenir compte des aptitudes et des préférences personnelles. Sans doute le fonds de la bibliothèque se compose d'ouvrages pédagogiques dont aucun instituteur n'a le droit de se désintéresser, mais il n'en est pas moins désirable qu'on puisse atténuer, par des concessions mutuelles et des échanges supplémentaires, l'inconvénient que nous avons signalé. Quoi qu'il en soit, le mémoire de M. Boulanger est un travail intéressant et consciencieux. Il aurait pu prétendre au prix offert par la *Correspondance*, si l'idée première de ce système de roulement appartenait à M. Boulanger. Nous ne pouvons malheureusement la lui attribuer. En effet, une lettre de M. Léon Caron, instituteur à Villers-au-Bois (Pas-de-Calais), nous apprend que depuis plusieurs années les livres de la bibliothèque pédagogique ne circulent pas autrement dans les cantons de la 1re circonscription d'Arras. C'est M. Minet, inspecteur primaire, qui, au printemps de l'année 1890, invita pour la première fois, dans le Pas-de-Calais, les instituteurs et les institutrices réunis en conférence cantonale à prendre chacun un livre à la bibliothèque pédagogique et à le faire circuler d'école en école. L'impulsion a été donnée et, depuis, le mouvement ne s'est pas arrêté. M. Caron cite le

canton de Vimy où, moyennant une cotisation de 1 franc, les 68 instituteurs ou institutrices qui y résident ont à leur disposition 11 volumes par an. C'est un résultat fort satisfaisant, dont il y a lieu de féliciter et l'inspecteur à qui revient l'honneur d'une mesure excellente, et les instituteurs qui en ont compris l'importance et l'intérêt.

Ce procédé, que les délicats trouveront sans doute un peu primitif, n'est pas seulement connu dans le Nord et le Pas-de-Calais. M. Roux, instituteur à Neuilly-le-Réal (Allier), a tracé, pour le concours de la *Correspondance*, l'itinéraire que suit ou pourrait suivre — car la note un peu trop succincte de M. Roux n'indique pas s'il s'agit simplement d'un projet — un lot de livres transmis de proche en proche, après avoir séjourné un mois dans chaque école du canton.

Il nous reste à analyser deux mémoires dont les auteurs se sont rencontrés pour proposer à peu près les mêmes modifications dans l'organisation des bibliothèques pédagogiques. Mais, tandis que l'un fait de la franchise postale la condition *sine qua non* de leur fonctionnement, l'autre assure la circulation des livres en dehors de toute intervention officielle. Le premier de ces mémoires a pour auteur M. Brizemeure, inspecteur primaire à Murat. C'est une étude très complète et très soignée dont nous avons regretté que la conclusion fût, au point de vue spécial qui nous occupe, en quelque sorte négative. A défaut de la solution nouvelle que nous espérions rencontrer, nous avons du moins relevé nombre d'observations judicieuses et de conseils pratiques qui empruntent à l'expérience déjà longue de M. Brizemeure une singulière autorité. Il ne lui a pas échappé que l'éloignement et la difficulté des communications ne sont pas les seules raisons qui expliquent l'abandon des bibliothèques pédagogiques. Leur décadence a d'autres causes. M. Brizemeure place en première ligne le peu de goût que les instituteurs manifestent pour la lecture. Cette indifférence tient à une culture d'esprit trop étroite et trop exclusivement scientifique. Les maîtres, en général, n'ont pas pris à l'école normale le goût des lectures personnelles. M. Brizemeure espère que, grâce aux récentes instructions ministérielles, il n'en sera pas de même des nouvelles générations d'instituteurs. Les jeunes maîtres sortiront de l'école normale avec une éducation littéraire plus complète. Ils auront appris à goûter les grands écrivains, et cette préparation spéciale, qui a manqué à leurs aînés, leur permettra de mieux apprécier les ressources des bibliothèques pédagogiques. Ce qui a contribué aussi à faire oublier aux instituteurs le chemin de ces bibliothèques, c'est qu'on a pris leur titre trop à la lettre. Elle sont trop exclusivemeut composées d'ouvrages de pédagogie. On se lasse de ces livres traitant tous du même sujet et coulés dans le même moule. Le goût de la lecture, faute d'être excité et entretenu par la variété des ouvrages, finit par s'éteindre. Aussi M. Brizemeure est-il d'avis d'élargir le cadre des bibliothèques pédagogiques. Il souhaiterait qu'elles fussent divisées en cinq sections, comprenant : les livres

et périodiques pédagogiques proprement dits ; les manuels scolaires, offerts le plus souvent par les éditeurs; les livres d'étude à l'usage des maîtres (grammaires complètes, livres d'histoire, de sciences, etc.); la collection des classiques et un choix d'auteurs modernes; enfin, si les ressources le permettent, quelques grands dictionnaires spéciaux ou encyclopédiques destinés à être consultés sur place. Une bibliothèque ainsi composée aurait de grandes chances d'attirer et de retenir les lecteurs que rebute aujourd'hui l'aridité de certains ouvrages. Nous ne voyons pas ce qui pourrait entraver la réforme proposée par M. Brizemeure, si les intéressés veulent bien s'y prêter. Aucun règlemeut ne s'oppose à ce que les bibliothèques pédagogiques renferment d'autres livres que ceux qui sont portés sur les catalogues spéciaux publiés par les soins du ministère. Ces catalogues sont de simples guides; ils n'ont rien d'obligatoire ni de restrictif. On peut puiser ailleurs, soit dans le catalogue d'ouvrages de lecture des bibliothèques scolaires, soit dans celui des bibliothèques populaires. Ce sera, dira-t-on, faire perdre à chaque genre de bibliothèque son caractère particulier. Cette objection n'est pas pour toucher beaucoup ceux qui tiennent avant tout à ce que les instituteurs prennent le goût de la lecture et fassent preuve, en dehors de leurs occupations professionnelles, d'activité intellectuelle. Il dépend donc des intéressés d'introduire toute la variété désirable dans le choix des livres destinés à la bibliothèque pédagogique. La nécessité de faire approuver par l'inspecteur d'académie les propositions d'achat paraîtra sans doute une garantie suffisante contre tout abus. M. Brizemeure estime aussi qu'il est de la plus grande importance que tous les lecteurs aient à leur disposition une copie du catalogue. Quelques instituteurs ignorent, paraît-il, jusqu'à l'existence de la bibliothèque pédagogique; un plus grand nombre n'ont aucune idée des ressources qu'elle peut leur offrir. Rien de plus facile encore que de donner satisfaction à ce vœu. Que l'inspecteur primaire ou le bibliothécaire prenne l'initiative de cette mesure, et tout le monde applaudira.

Une autre proposition de M. Brizemeure soulève une question plus délicate. Il s'agit de savoir si les bibliothèques pédagogiques doivent servir de lieu de réunion aux instituteurs, s'il est désirable qu'elles deviennent le siège de cercles cantonaux. M. Brizemeure reproduit dans son mémoire un article qu'il a publié il y a quelques années en faveur de ce projet. Nous en détachons ce passage : « Il y aurait chaque mois entre les maîtres une ou deux heures de conversation intime. L'un en profiterait pour s'enquérir auprès d'un collègue de son opinion sur tel ou tel ouvrage, et sur l'utilité de la lecture de cet ouvrage. Tel autre soumettrait à ses voisins un point de discipline ou de méthode resté obscur, ou chercherait auprès d'un plus instruit l'explication d'un phénomène scientifique ou d'une question grammaticale. C'est alors que les grands dictionnaires dont la bibliothèque serait pourvue pourraient être consultés utilement. Enfin, les questions

d'actualité soulevées par les journaux pédagogiques seraient examinées en commun et discutées amicalement. La bibliothèque deviendrait ainsi une véritable école mutuelle pour les maîtres, une sorte de conférence libre perpétuelle où se préparerait toute la besogne des conférences périodiques obligatoires. » M. Brizemeure était instituteur lorsqu'il traçait ce tableau... idéal des cercles cantonaux. Il avoue que l'expérience de l'inspecteur a légèrement modifié ses idées premières. Il se défend d'être devenu moins libéral, mais il reconnaît sans peine que l'institution qu'il préconisait autrefois ne serait pas toujours sans danger, parce qu'elle pourrait être détournée de son véritable but. Sur ce point, la conclusion de M. Brizemeure est donc un peu flottante. D'ailleurs, toutes les mesures qu'il propose pour remédier à la situation des bibliothèques pédagogiques ne lui paraissent que des palliatifs insuffisants. Son mémoire pourrait porter comme épigraphe : « Hors la franchise postale, point de salut ». Il a la conviction que, sans cette réforme, tout ce qu'on pourra tenter restera inefficace. Si intéressante et si instructive que soit l'étude de M. Brizemeure, elle n'apporte donc pas une de ces solutions pratiques réclamées par la *Correspondance*.

C'est au contraire le principal mérite du mémoire que nous avons réservé, de tendre à un résultat immédiat. L'auteur, M. Bareilhes, inspecteur primaire à Montluçon, ne considère pas comme insurmontable la difficulté qui arrête M. Brizemeure. Il estime que l'union des instituteurs de chaque canton, fortifiée par certains concours qui s'offrent d'eux-mêmes, peut suffire à l'organisation d'une bibliothèque circulante dont le fonctionnement cesse d'être subordonné à une extension plus ou moins large de la franchise postale. Voici quels sont les points principaux du système présenté par M. Bareilhes sous la forme de statuts d'une association pédagogique.

La bibliothèque est divisée en cinq séries d'ouvrages comprenant : 1° des ouvrages de pédagogie et de morale; 2° des livres de littérature classique; 3° un choix de romans des meilleurs auteurs français et étrangers; 4° des livres d'histoire, de géographie et de voyages; 5° des ouvrages de sciences.

Une copie du catalogue est délivrée aux membres adhérents.

Le canton de X est divisé en cinq sections qui ont pour chefs-lieux les communes A, B, C, D, E.

La répartition des cinq séries d'ouvrages de la bibliothèque se fait dans les cinq sections en octobre, décembre, février, avril et juin de chaque année, suivant un roulement qui permet à chaque section de recevoir successivement chacune des cinq séries.

Outre l'armoire-bibliothèque du chef-lieu cantonal, l'association devra posséder quatre caisses de dimensions déterminées, divisées en compartiments où seront placés par ordre de formats les livres de chaque série.

Quatre correspondants de la bibliothèque sont nommés dans chaque

canton. Ils seront choisis de préférence parmi les autorités scolaires, maires, délégués cantonaux, commerçants notables que leurs affaires appellent régulièrement dans les chefs-lieux de canton les jours de marché. La fonction est gratuite. Elle consiste dans le transport des caisses de livres aux chefs-lieux de sections et le retour au chef-lieu cantonal. L'échange des caisses aura lieu, au siège de la bibliothèque, par les soins du bibliothécaire-trésorier, les premiers jours de marché des mois d'octobre, décembre, février, avril et juin de chaque année.

L'instituteur et l'institutrice des chefs-lieux de section sont nommés répartiteurs.

La fonction des instituteurs répartiteurs consiste à mettre à la disposition de leurs collègues les ouvrages qui seront reçus en dépôt dans l'une des deux écoles du chef-lieu de section.

La répartition aura lieu le premier jeudi qui suivra la réception des caisses.

Telle est l'économie générale du système de M. Bareilhes. Il nous paraît très judicieusement combiné, et nous ne doutons pas qu'il ne puisse produire d'excellents résultats. Une objection cependant se présente à l'esprit. La circulation des livres dépend du concours gracieux des *correspondants*. M. Bareilhes reconnaît qu'ils sont la cheville ouvrière du système. D'autre part, leur rôle paraît assez ingrat, puisqu'il ne consiste qu'à transporter les caisses de livres du chef-lieu de canton aux chefs-lieux de sections. Est-on assuré de rencontrer toujours un nombre suffisant de personnes disposées à remplir ce service bénévole et gratuit? M. Bareilhes ne craint pas d'affirmer que l'on n'aura que l'embarras du choix. Remarquons, en effet, qu'il ne s'agit pas d'implorer, à époques fixes, la complaisance d'un voiturier, ni d'employer sans rémunération des gens pour qui toute peine mérite salaire. Les correspondants seraient choisis parmi les hommes suffisamments éclairés pour comprendre l'utilité du rôle, en apparence bien modeste, qui leur est destiné. En faisant appel à leur dévouement à la cause de l'enseignement, en les intéressant à l'avenir de l'institution, on s'assurerait facilement le concours empressé de ces précieux auxiliaires. M. Bareilhes va jusqu'à dire que la meilleure place dans leurs voitures serait réservée à la caisse de livres, et qu'ils s'offriraient à faire des voyages particuliers si les circonstances l'exigeaient. Sans compter sur un zèle aussi ardent, nous admettons volontiers qu'après avoir reçu de l'inspecteur primaire une sorte d'investiture, les correspondants se feraient un point d'honneur de s'acquitter régulièrement de leurs fonctions.

Ainsi se trouverait résolu, par la seule force de l'association, le problème difficile de l'organisation des bibliothèques circulantes à l'usage des instituteurs.

M. Bareilhes serait le premier à reconnaître que son projet de statuts pour l'établissement d'associations cantonales n'est pas un type

immuable, sur lequel devront être calquées toutes les autres sociétés. Celle dont il a jeté les bases n'a pas seulement pour but de faciliter le prêt de la bibliothèque pédagogique, elle vise aussi à provoquer « l'éclosion et le développement d'institutions auxiliaires, concourant aux progrès de l'éducation nationale, telles que lectures et conférences publiques, musées cantonaux, expériences agricoles, promenades scolaires et fêtes d'enfants, sociétés de gymnastique et de tir, etc. ».

Un programme aussi vaste ne s'impose pas nécessairement. Il sera loisible de le réduire, si l'on prévoit des difficultés. Nous aurions même souhaité que M. Bareilhes s'en tînt à un projet d'association ayant pour unique objet l'organisation d'une bibliothèque circulante. C'eût été répondre plus exactement à la question posée par la *Correspondance*. Cette réserve faite, nous proposons d'attribuer le prix au mémoire de M. Bareilhes. C'est le seul où nous ayons trouvé un plan mûrement étudié pour relever l'institution des bibliothèques pédagogiques par des moyens pratiques et, quoi qu'on en puisse dire, d'une efficacité certaine. En le couronnant, le Comité récompensera un effort méritoire pour résoudre un problème difficile, et encouragera une initiative qu'on peut espérer devoir être féconde.

Nous nous ferions scrupule de ne pas rappeler que M. Eug. Blanchet a publié récemment dans la *Revue pédagogique* (nº du 15 mars 1894) un fort intéressant article qui aurait pu figurer avec honneur parmi les travaux envoyés au concours. Préoccupé à juste titre de la décadence des bibliothèques pédagogiques, M. Blanchet a esquissé un projet de réorganisation qui se rapproche beaucoup de celui de M. Bareilhes. Le principe est le même : fractionner la bibliothèque cantonale en séries ou lots séparés, et faire appel aux bonnes volontés qui ne demandent qu'à être sollicitées, pour assurer la circulation des livres. Sauf quelques différences de détail, la conclusion de l'article de M. Blanchet n'est en somme autre chose que l'exposé sommaire du système dont M. Bareilhes a réglé minutieusement l'application. M. Blanchet a donc droit à être cité ici à côté de l'auteur du mémoire qui nous a paru le plus digne d'être couronné par la *Correspondance*.

Qu'il nous soit permis d'ajouter, comme appendice au rapport dont on a bien voulu nous charger, quelques extraits de l'une des communications adressées, comme nous l'avons dit, à la *Correspondance*, à propos du concours qu'elle avait ouvert. M. Laugier, inspecteur primaire à Embrun (Basses-Alpes), a exposé en ces termes pour quelles raisons il n'a pas cru devoir prendre part à ce concours : « En l'espèce, dit-il, de quoi s'agit-il? Si je ne me trompe, c'est de donner aux instituteurs les moyens matériels de se procurer, avec le moins de frais possible, les ouvrages qu'ils désirent lire ou qu'ils ont besoin de lire pour étendre leur culture générale, fortifier leurs connaissances et se perfectionner dans l'exercice de leurs fonctions. Mais il importe

tout d'abord de savoir si ces moyens leur manquent autant qu'on veut bien le dire, et si l'abandon des bibliothèques a vraiment pour cause essentielle l'impossibilité ou même la difficulté qu'il y a pour les maîtres de se procurer des livres. Pour ma part, je n'en crois rien, et mon opinion est fondée sur l'observation des faits. Je suis dans un pays qui peut bien être pris comme exemple, car c'est un de ceux où les communications sont le plus difficiles, par suite du mauvais état des chemins, de la rigueur du climat et du petit nombre des voies ferrées et des voitures publiques. Eh bien, j'affirme que la moitié au moins de mes instituteurs ont une fois par semaine l'occasion de faire prendre des livres à la bibliothèque cantonale; les moins favorisés ont cette occasion deux fois par mois en moyenne. Tantôt c'est l'instituteur lui-même qui vient au chef-lieu de canton pour toucher son mandat, faire des provisions ou passer quelques heures agréables avec ses collègues; vous avouerez qu'il pourrait bien emporter avec lui deux ou trois volumes de la bibliothèque; une autre fois, c'est le maire, c'est le secrétaire, c'est le voisin qui se rendent à la « ville » pour leurs affaires. Ils seraient le plus souvent enchantés de faire plaisir au maître en lui apportant les livres dont il aurait besoin. L'instituteur aurait mille occasions de se montrer reconnaissant, en supposant qu'il ne l'eût pas fait avant. Croyez-vous que les instituteurs profitent, comme ils pourraient le faire, des occasions qui s'offrent à eux pour emprunter des ouvrages à la bibliothèque du canton? La petite statistique de l'année 1892 que je vais placer sous vos yeux vous édifiera complètement. »

Et M. Laugier cite des chiffres établissant que sur 1,310 volumes que renferment les bibliothèques de l'arrondissement, 80 seulement ont été demandés par les instituteurs, soit une proportion de 6 0/0. Il ajoute : « N'est-ce pas tout simplement lamentable? »

Nous sommes, hélas! obligés d'en convenir. Aussi avons-nous tenu, dans l'intérêt même de la cause que nous voudrions servir, à faire entendre ce témoignage d'un homme dont personne ne contestera la compétence et la bonne foi. Il faut avoir le courage de dire certaines vérités, de découvrir certaines plaies. L'indifférence des instituteurs à l'égard des livres en est une. Puisse la franchise un peu rude de M. Laugier provoquer de salutaires réflexions. Mais c'est l'honneur de ceux qui ont charge de veiller sur nos écoles, de ne pas désespérer. M. Laugier lui-même, après avoir montré le mal, ajoute qu'il fera part un jour aux lecteurs de la *Correspondance* des moyens qu'il emploie pour en atténuer la gravité. Nous aurions été heureux de pouvoir les signaler dès maintenant.

A. WISSEMANS.

Le Comité de la *Correspondance générale*, adoptant les conclusions du rapporteur, a décerné le prix à M. Bareilhes, inspecteur primaire à Montbrison.

LES SANCTIONS DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

Plusieurs Conseils généraux ont demandé récemment que l'enseignement agricole donné dans les écoles normales fût l'objet de sanctions sérieuses. Pour atteindre ce but, tous réclament la modification des examens du brevet supérieur. Sans changer de nouveau nos règlements scolaires, on pourrait peut-être donner satisfaction aux désirs exprimés en faisant appel à la générosité des assemblées départementales, des comices agricoles, et de l'initiative privée. Certains départements sont déjà entrés dans cette voie. Voici, en particulier, les mesures adoptées dans le Loir-et-Cher pour obliger les élèves-maîtres à suivre attentivement les leçons des professeurs d'agriculture :

1° Une somme de cent francs, destinée à récompenser les élèves-maîtres qui ont tiré le meilleur parti du cours d'arboriculture, est inscrite chaque année au budget départemental. Elle est répartie par le préfet entre les jeunes gens les plus méritants, sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

2° En raison de la nécessité dans laquelle se trouvent presque tous les viticulteurs de la région de reconstituer leurs vignes attaquées par le phylloxéra, un cours de greffage, s'adressant aux élèves-maîtres de la plus ancienne promotion, est organisé à l'école normale tous les ans. Lorsqu'il est terminé, un examen théorique et pratique a lieu. L'épreuve pratique comporte l'exécution de vingt greffes anglaises et de vingt greffes en fente dans un temps déterminé. L'épreuve théorique se compose de questions relatives à la manière d'opérer les greffes, de les soigner lorsqu'elles sont mises en place, aux porte-greffes qu'il convient de choisir suivant la nature des terrains, aux avantages et aux inconvénients de différentes sortes de greffe, des divers plants de vignes américaines, etc. Le jury d'examen comprend : l'inspecteur d'académie, le professeur d'agriculture, deux viticulteurs expérimentés et le directeur de l'école normale. Si les résultats de leurs épreuves sont satisfaisants, les élèves-maîtres reçoivent un *diplôme de greffage*, signé des personnes présentées et du préfet du département. En outre, des médailles de bronze ou d'argent, fournies par le Ministère de l'agriculture et par les Sociétés locales d'horticulture et d'agriculture, sont attribuées à ceux qui ont obtenu dans leurs compositions une moyenne générale supérieure à 14, le maximum étant 20. Devenus instituteurs, ces jeunes gens peuvent à leur tour établir vers la fin de l'hiver des écoles de greffage que subventionnent les communes et le département. Ils rendent ainsi des services aux populations au milieu desquelles ils se trouvent placés, tout en améliorant leur modeste budget.

3° Sur la proposition du préfet, le Comité central agricole de la Sologne décerne chaque année une médaille de vermeil à l'élève-maître qui a obtenu les meilleures notes en agriculture pendant son séjour à l'école normale.

4° Un généreux donateur, M. Dessaignes, ancien député, maire de Champigny-en-Beauce, a fait don en 1878 au département de Loir-et-Cher d'une rente annuelle de 1,000 francs sur l'État, dont 600 francs doivent être attribués annuellement de la façon suivante :

« Deux cents francs à l'élève instituteur qui, parmi les élèves sortants de l'école normale, aura passé les meilleurs examens sur les matières d'agriculture, examens subis devant un jury composé comme celui formé pour statuer au concours sur le choix du candidat à désigner à l'autorité compétente pour le poste de professeur départemental... ; et quatre cents francs distribués par parts égales à chacun des quatre élèves sortants ayant passé ensuite les meilleurs examens. Si deux élèves sortants semblent, au jury chargé de l'examen, mériter d'être classés *ex-æquo*, il pourra leur être partagé les premiers trois cents francs par moitié entre eux, les trois cents francs restants aux trois autres élèves, par parts égales. » (Acte de donation du 15 juillet 1878.)

Ces divers encouragements exercent une excellente influence sur les résultats du cours d'agriculture professé à l'école normale d'instituteurs de Blois. Si dans tous les départements des dispositions analogues étaient adoptées par le Conseil général, elles constitueraient certainement des sanctions plus efficaces encore que des notes affectées à l'examen oral du brevet supérieur.

E. ROUGET,
Directeur d'école normale.

LA CHARITÉ D'UNE OUVRIÈRE

[Sous ce titre, la *Correspondance générale de l'instruction primaire* publie les lignes suivantes, qui nous paraissent mériter d'être reproduites. — *La Rédaction*.]

La *Correspondance générale* a reproduit, en son temps, un article d'Édouard Petit, du *Radical*, dans lequel j'ai relevé cette phrase: *Provoquez des patronages laïques*. Elle venait après cette autre: *Faites appel aux bonnes volontés. Si vous saviez ce qu'il y en a dans le personnel des instituteurs et hors de ce personnel!...*

Je crois faire acte de saine propagande en signalant ce qu'une simple ouvrière de plus de soixante ans est arrivée à faire, avec ses seules ressources et l'inspiration de son bon cœur, en faveur des enfants de nos écoles, dans une ville du Centre.

Il y a quelques années, l'honnêteté de cette brave fille s'émut de voir le dimanche les deux petites filles de sa voisine livrées à elles-mêmes, et, par suite des occupations de leur mère, courir les rues jusqu'à la nuit.

Un jeudi, elle les retint auprès d'elle et, tandis qu'elle leur faisait raccommoder leurs tabliers en loques, elle leur conta une « histoire », les fit goûter, et le soir les rendit à leur mère.

La semaine suivante, les deux écolières en amenèrent trois autres pour entendre les « histoires » et goûter aux confitures de la vieille demoiselle.

Alors, celle-ci vit s'étendre devant elle un champ à cultiver pour le bien. Elle résolut d'arracher à la rue, au vice, les jours de congé, des enfants à peu près moralement abandonnées. Elle laissa librement venir à elle tous ceux qui se présentèrent. Aujourd'hui, elle en a cinquante, toutes appartenant aux écoles laïques de la ville.

Seule, sans aucuns conseils, sans ressources matérielles, elle a établi ce qu'on peut appeler un « patronage laïque » modèle, mais qu'elle nomme simplement *sa famille*.

Elle a loué de ses économies — ou plutôt de ses privations —, dans un quartier populeux, une chambre, hélas! bien étroite, bien sombre, mais le moyen de faire davantage?

Là, deux heures de la matinée du jeudi sont occupées au travail manuel. Elle apprend aux fillettes à raccommoder leurs vêtements; elle leur fait coudre de petites layettes, des jupons, des tabliers, taillés par elle dans de vieux vêtements quêtés auprès des familles

riches pour lesquelles elle travaille, et qui iront aux enfants les plus indigents.

Ce n'est pas tout. Le soir et le dimanche, elle les mène à la campagne respirer l'air pur et s'ébattre en liberté, ces pauvres petites qui s'étiolent dans les sous-sols et les mansardes.

Parfois, elle va frapper à la grille de quelque belle villa et demande — le dévouement fait tout oser — au propriétaire de laisser *sa famille* jouer dans l'enclos. Jamais elle n'a de refus, et presque toujours on lui offre des fruits pour la collation champêtre.

Elle fait tout cela dans l'ombre, sans bruit, sans attendre d'autre récompense que l'affection de ses enfants et l'intime satisfaction d'avoir fait du bien.

Et si voyiez comme elles l'aiment, ces enfants! Elles sentent que le cœur seul de leur bienfaitrice la porte à se donner : le désintéressement parfait est la cause de son succès.

Bienfait moral, semence de bons exemples, de bons conseils, charité matérielle, elle fait tout cela, cette humble fille du peuple, sans instruction et qui ne se doute même pas, dans sa sublime simplicité, qu'elle fait œuvre sociale.

Qne serait-ce donc si quelques institutrices zélées suivaient cet exemple de dévouement si pur, si désintéressé!

Je livre ces lignes à leurs réflexions. On met tant d'empressement à répandre le scandale; ne vaut-il pas mieux publier les actions nobles et généreuses, le bien fait par amour du bien, sans même le désir du prix Montyon?

Une institutrice du Puy-de-Dôme.

TABLE GÉNÉRALE

DES QUINZE PREMIÈRES ANNÉES DE LA *REVUE PÉDAGOGIQUE*

1878-1892[1].

Cette *Table*, qui sort de presse, forme un volume de 240 pages à deux colonnes, en petits caractères. Elle embrasse les quinze premières années de la *Revue pédagogique*, qui comprennent trente volumes, savoir : neuf volumes in-18, composant la première série, publiée de janvier 1878 à juin 1882, sous la direction successive de MM. Ch. Hanriot et Hippolyte Cocheris ; et vingt et un volumes in-8°, formant le commencement de la seconde série, publiée à partir de juillet 1882, date à laquelle la *Revue pédagogique* est devenue l'organe du Musée pédagogique.

Elle est divisée en huit sections, comme suit :

I. Articles de fond.
II. Causeries littéraires et scientifiques, et Lectures variées.
III. Bibliographie.
IV. Concours pédagogiques.
V. Chronique de l'enseignement primaire en France.
VI. Courrier de l'Extérieur.
VII. Nécrologie.
VIII. Index des auteurs d'articles.

La *Table* des quinze premières années de la *Revue pédagogique* rendra, croyons-nous, de réels services. Elle transforme en un instrument pratique de travail une collection dont les possesseurs ne tiraient pas jusqu'ici tout le parti possible, faute d'un index. Ce répertoire, à la fois alphabétique et méthodique, permettra d'utiliser les richesses que renferment les trente volumes analysés, et de trouver sur le champ l'ensemble des articles publiés sur un même sujet ou écrits par un même auteur.

---

1. En vente à la librairie Delagrave. Prix : 4 fr. 50.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

POTENTIEL ÉLECTRIQUE. — POTENTIEL MAGNÉTIQUE.

(Suite et fin.)

Lignes de force. Tubes de force. — Nous avons vu ce qu'on appelait *ligne de force.* Il est facile de démontrer expérimentalement l'existence de ces lignes. Mettons dans un vase plat et large une couche d'essence de térébenthine bien privée d'eau; elle constituera un bain non conducteur de l'électricité. Semons-y du sulfate de quinine pulvérisé et plongeons-y deux tiges métalliques terminées chacune par une boule et communiquant avec un des pôles d'une machine électrique de Holtz. Chaque boule constituera un pôle, d'où tendra à s'échapper l'électricité positive ou négative. Dès que la machine fonctionnera, nous verrons les grains de sulfate de quinine, qui étaien uniformément distribués dans le bain, se disposer à la suite les uns des autres suivant des chaînes courbes, qui vont d'une boule à l'autre et constituent les lignes de force du champ électrique ainsi créé. Cette expérience facile à réaliser est saisissante.

Fig. 9.

Si l'on considère une série de lignes de force *(fig. 9)* allant, dans un champ, d'une portion ω d'une surface équipotentielle à une portion ω' d'une autre surface équipotentielle, on a ce qu'on appelle un *tube de force.*

Il peut être comparé à un tuyau courbe par lequel s'écoulerait le liquide d'un réservoir mis en communication avec lui : il passerait à travers les sections de ce tube un *flux de liquide* qui mettrait en mouvement les petites plaquettes que l'on pourrait y placer. De même ici il y a ce qu'on appelle *flux de force*, et ces forces électriques mettront en mouvement les masses électriques que le *flux* rencontrera. Toutes choses égales, d'ailleurs, plus il y aura de lignes de force rencontrant une surface donnée, plus

l'action du champ sera grande sur cette surface, plus le flux sera intense.

Champ magnétique. Potentiel électrique. — Les idées précédentes s'appliquent de tous points aux phénomènes magnétiques : un aimant crée autour de lui un champ, et dans ce champ apparaissent des lignes de force.

Une expérience bien ancienne permet de les mettre en évidence : c'est celle des *spectres magnétiques*. Plaçons sur un aimant AB *(fig. 10)* une feuille de carton bristol et saupoudrons-la de

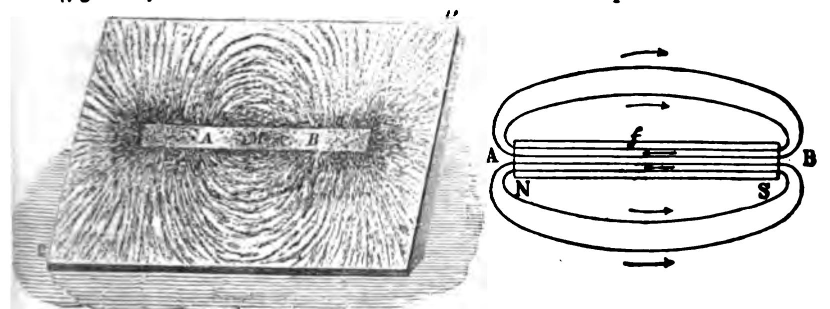


Fig. 10. Fig. 11.

limaille de fer avec un tamis ; puis, avec le doigt, frappons quelques coups sur le carton : nous verrons les grains de limaille, qui deviendront de petits aimants, se disposer en chaînes courbes, où chacun d'eux aura la direction de la ligne de force.

On considère qu'un aimant NS *(fig. 11)* émet des lignes de force allant, à l'extérieur, du pôle nord N au pôle sud S, et, à l'intérieur, du pôle sud au pôle nord. L'ensemble d'une ligne de force (intérieur et extérieur) est appelé une ligne d'*induction*.

N S

Fig. 12

Ici encore apparaît, comme en électricité, l'idée du *tube de force* et du *flux de force*, et on appelle *induction* la valeur du flux sur l'unité de surface.

La figure montre qu'à l'intérieur de l'aimant les lignes de force sont plus serrées qu'à l'extérieur, et l'induction y est plus grande puisque, par chaque unité de surface, passe un plus grand nombre de lignes de force.

Quand l'aimant a la forme d'un fer à cheval, les lignes de force se disposent comme l'indique la *figure 12;* l'expérience peut mettre ce fait en évidence. Plongeons dans la limaille de fer un fort aimant en fer à cheval, dont les pôles sont suffisamment rapprochés, et retirons-le; nous verrons des chaînes de limaille allant d'un pôle à l'autre et suspendues à ces pôles.

Si l'on donne à un aimant la forme de la *figure 13* en rapprochant de plus en plus les pôles, presque tout le flux passe directement de N à S en revenant par l'aimant de S à N, et ne se disperse que très peu dans l'espace environnant.

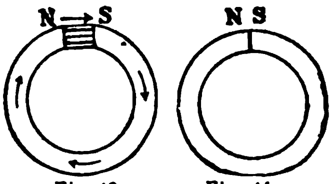


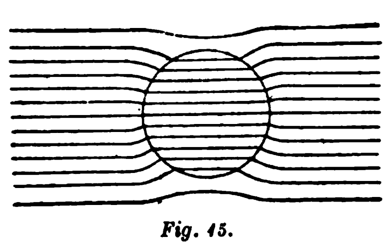
Fig. 13. *Fig. 14.*

Enfin, lorsque les deux pôles N et S *(fig. 14)* viennent en contact, tout le flux passe dans l'aimant, on a un *circuit magnétique fermé.* A l'extérieur, il n'y a plus de lignes de force, et le système n'a plus d'action sur les masses extérieures à lui.

Aimantation par les aimants. — Avec ces notions il est très facile d'expliquer l'aimantation. Aimanter un morceau d'acier ou de fer doux, c'est le placer par rapport à un aimant de manière que les lignes de force données par celui-ci traversent le corps à aimanter. Le flux d'induction en traversant celui-ci l'aimante.

Le fer doux s'aimante plus vite que l'acier; on exprime ce fait en disant que le fer doux est plus perméable au flux que l'acier.

Une plaque de fer doux *(fig. 15)* placée dans un champ, où les lignes de force seraient parallèles, les déforme pour les faire passer à travers elle, et on peut le vérifier par l'expérience des spectres magnétiques. En même temps, la plaque de fer s'aimante sous l'influence du flux d'induction qui la parcourt.


Fig. 15.

Pile électrique. Force électro-motrice. — Appliquons maintenant les connaissances que nous avons acquises sur le potentiel électrique aux phénomènes d'électricité dynamique.

Et d'abord, qu'est-ce qu'un couple électrique? C'est un système dans lequel on a mis en contact des corps de natures différentes, par exemple, dans le couple de Volta, une lame de cuivre C et une lame de zinc Z *(fig. 16)* séparées par de l'eau acidulée. La lame de zinc porte un fil de cuivre C' qui permettra de la réunir à la lame de cuivre C. Par le fait du contact successif de ces quatre corps, il s'établit une différence de potentiel ou de niveau électrique entre C et C'. C sera à un niveau plus élevé que C' et, si l'on établit la communication entre C et Z en touchant C avec C', l'électricité positive va en quelque sorte *tomber* de C, *pôle positif*, vers Z, *pôle négatif*, tandis que l'électricité négative, qui remonte l'échelle des potentiels, ira de Z vers C. Cette double circulation d'électricité à travers le fil C' constitue ce qu'on appelle le *courant électrique*. On a l'habitude en physique de ne considérer que le courant d'électricité positive.

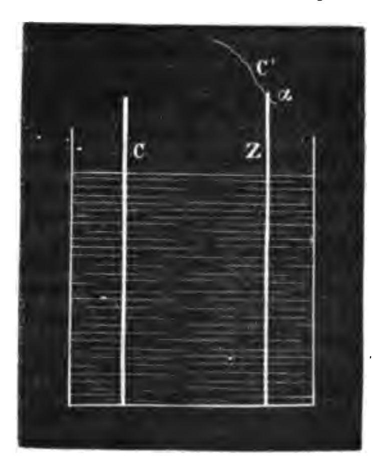


Fig. 16.

Quand on associe n couples en réunissant le pôle positif de l'un au pôle négatif de l'autre, on a ce qu'on appelle une *pile* montée en série; la différence de niveau électrique des deux pôles est proportionnelle au nombre des couples, c'est-à-dire à n. La hauteur d'où *tombe* l'électricité *positive* est n fois plus grande que s'il n'y avait qu'un seul couple, et en un temps donné il passe n fois plus d'électricité dans la section du fil : on dit que le courant est n fois plus intense.

La différence de niveau électrique entre les deux pôles d'un couple ou d'une pile est ce qu'on appelle la *force électromotrice* du couple et de la pile. Elle ne dépend pas seulement du nombre de couples, mais de la nature des corps qui entrent dans leur constitution.

Énergie des courants. — Quand on laisse tomber un corps

d'une certaine hauteur, il se produit un travail qui est égal à P × H, si P est le poids du corps et H la hauteur d'où il tombe. Quand il rencontre un corps placé sur le sol, il peut produire sur lui des effets différents, le briser, l'échauffer, etc. Ces effets sont d'autant plus intenses que le produit PH est plus grand, que le corps a dépensé, comme on dit, plus d'*énergie*.

Quelque chose d'absolument semblable se passe en électricité. Quand une pile a une force électromotrice E, c'est-à-dire quand il existe entre ses deux pôles une différence de niveau électrique ou de potentiel égal à E, si I est l'intensité du courant qu'elle fournit, c'est-à-dire la quantité d'électricité qui traverse par

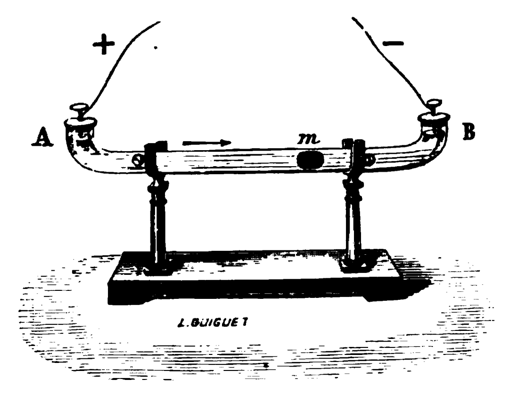


Fig. 17.

seconde la section du fil, on peut dire qu'une quantité d'électricité égale à I tombe d'une hauteur E; cette chute est accompagnée d'un travail W, qui est W = IE. C'est l'*énergie du courant*, qui est capable de produire des effets différents et d'autant plus intenses que W sera plus grand.

Effets des courants. — Ces effets, comme on le sait, sont de diverses sortes. Il y a d'abord les effets mécaniques, qui consistent dans le transport de molécules matérielles d'un point à un autre. Plaçons horizontalement un tube de verre AB *(fig. 17)*, recourbé à ses extrémités et contenant de l'eau très peu acidulée dans laquelle se trouve une goutte de mercure *m*. Faisons passer un courant suffisamment intense de A en B, et nous verrons la goutte de

mercure s'allonger et s'avancer dans le sens du courant. Dans les mêmes conditions, une goutte de sulfure de carbone, liquide non conducteur, resterait immobile.

Les effets calorifiques et lumineux sont dus aussi à l'énergie des courants, qui se transforme en chaleur et en lumière. Un fil métallique traversé par un courant s'échauffe graduellement et peut devenir incandescent : d'où l'usage des lampes à incandescence.

Les effets électrolytiques, qui constituent une décomposition des corps traversés par un courant, sont dus à la même cause. L'énergie du courant se transforme en chaleur, qui dissocie les éléments du corps composé, entraîne les uns au pôle positif et fait remonter les autres jusqu'au pôle négatif. Ici encore, l'effet produit est d'autant plus intense que l'énergie du courant est plus considérable.

Mais, pour décomposer un corps, il faut lui donner une quantité de chaleur suffisante et supérieure à celle qu'il a dégagée au moment de sa formation. C'est l'énergie du courant qui se charge de la lui donner et d'effectuer la décomposition.

Il y a lieu ici de remarquer que ces phénomènes nous font assister à une nouvelle application de cette grande loi qu'on a désignée sous le nom de *Conservation de l'énergie*, et qui régit tous les phénomènes naturels. La nature ne crée pas d'énergie, elle ne fait que transformer la somme d'énergie qu'elle contient, et les phénomènes si variés, quelquefois si complexes, qu'elle présente à notre observation, ne sont que les résultats de cette transformation.

La pile électrique, les machines d'induction dont le courant produit les décompositions chimiques, ne créent pas d'énergie; elle ne font que la transformer. La pile la trouve dans les phénomènes chimiques qui se passent à son intérieur, la machine d'induction dans la dépense de travail effectuée pour la mettre en mouvement.

Et cela est si vrai que le courant d'une pile sera impuissant à décomposer un corps, si la chaleur dégagée dans cette pile par les phénomènes chimiques qui s'y accomplissent est inférieure à la quantité de chaleur qui a accompagné la formation de ce corps. Ainsi un élément Daniell, dans lequel les phénomènes chimiques

reviennent à la décomposition du sulfate de cuivre par le zinc et à la formation du sulfate de zinc, ne décomposera pas l'eau, parce que la formation d'une molécule de sulfate de zinc correspondra à un dégagement de chaleur égal à 24.2 calories et que, pour décomposer une molécule d'eau, il faut une quantité de chaleur égale à 34.5 calories, c'est-à-dire supérieure à 24.2.

Action des courants sur les aimants. Galvanomètre. — Passons maintenant à l'étude des phénomènes électro-magnétiques et électro-dynamiques.

Un courant crée autour de lui un champ magnétique, dont l'existence peut être mise en évidence par une expérience très simple, si l'on a à sa disposition un courant suffisamment intense. Faisons passer à travers une lame de carton PP *(fig. 18)* un fil XY, et faisons traverser ce fil par un courant allant de X en Y ;

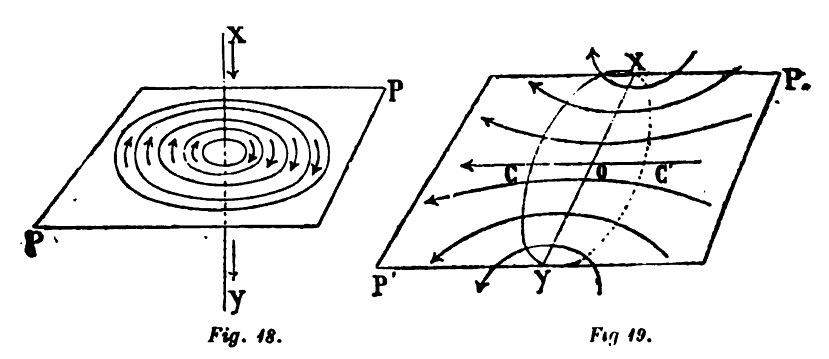


Fig. 18. *Fig. 19.*

puis saupoudrons ce carton avec de la limaille de fer. Nous verrons les spectres magnétiques se dessiner suivant des cercles concentriques, et, si nous transportons une petite aiguille aimantée le long de la circonférence de l'un des cercles, elle s'orientera en chaque point de manière à être toujours tangente à la circonférence parcourue et, en chaque point, la direction de l'aiguille sera la direction de la force exercée par le courant.

Cela nous explique l'expérience d'Œrstedt. Une aiguille aimantée, placée à proximité d'un fil dans lequel passe un courant, se met en croix avec lui, parce qu'elle prend la direction de la ligne de force qui passe par elle.

Faisons traverser une lame de carton PP' *(fig. 19)* par un fil

replié en cercle ou en rectangle et traversé par un courant allant de Y en X (au-dessus du carton). Si nous saupoudrons le carton avec de la limaille de fer, nous verrons les lignes de force prendre la forme indiquée sur la figure : une aiguille aimantée transportée sur les lignes indiquera, par la position de son pôle nord, qu'elles traversent perpendiculairement le cercle en obéissant à la règle du bonhomme d'Ampère couché dans le fil et regardant à l'intérieur.

Champ magnétique d'une bobine prismatique ou cylindrique. —

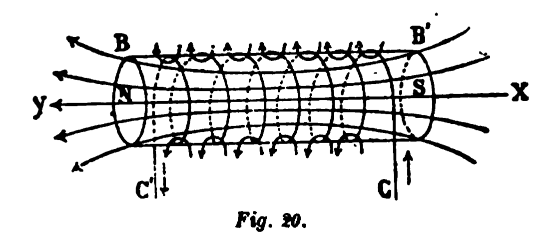


Fig. 20.

Si l'on enroule un fil de cuivre entouré de soie sur un cadre (bobine prismatique) ou sur un cylindre (bobine cylindrique) et qu'on fasse passer un courant dans ce fil, on pourra assimiler chacun des tours du fil, *dans le premier cas*, à un courant *rectangulaire* fermé, *dans le second cas*, à un courant *circulaire* fermé, et chacun des systèmes sera traversé par des lignes de force que représente la *figure 20*.

Cela nous explique la déviation de l'aiguille d'un galvonomètre ; dès que le courant passe, l'aiguille se dévie et s'oriente de manière à prendre la direction d'une ligne de force.

Actions électrodynamiques et électromagnétiques. — Les mêmes considérations s'appliquent aux actions *électrodynamiques* des courants sur les courants et aux actions *électromagnétiques* des aimants sur les courants.

Un courant mobile placé dans le champ d'un courant fixe s'oriente, dès qu'il est rencontré par les lignes de force du champ créé par le courant fixe, et se place dans la direction de ces lignes. Il en est de même d'un courant mobile situé dans le champ magnétique créé par un aimant placé à proximité.

Aimantation par les courants. — Nous avons vu qu'un aimant

créait autour de lui un champ, que les lignes de force s'échappaient *(fig. 11)* du pôle nord, se dirigeant, à l'extérieur, du pôle nord au pôle sud, et revenant, à l'intérieur, du pôle sud au pôle nord, en suivant dans le voisinage de l'axe des directions sensiblement parallèles ; qu'il se produisait donc à l'intérieur un *flux d'induction*.

Nous venons de voir en plus qu'une bobine où circule un courant est parcourue à son intérieur par des lignes de force, qu'on pourrait mettre en évidence par l'expérience des spectres magné-

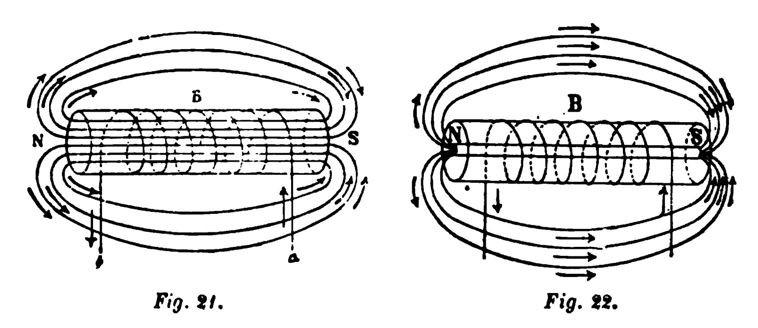


Fig. 21. *Fig. 22.*

tiques. Un flux d'induction parcourt donc cette bobine en allant du pôle sud au pôle nord, comme l'indiquent les flèches de la *figure 21*.

Supposons maintenant que nous introduisions dans la bobine cylindrique un morceau de fer doux NS *(fig. 22)*. Que va devenir le flux d'induction? Avant l'introduction du morceau de fer doux, les lignes de forces traversaient l'air ; après l'introduction, elles trouvent dans le fer doux un milieu plus perméable et s'y dirigent en se serrant l'une contre l'autre. Là où il n'y avait qu'une ligne de force, il y en aura nécessairement plusieurs, et le morceau de fer doux s'aimantera sous l'influence du flux d'induction.

Courants d'induction. — Appliquons enfin cette théorie à la production des courants d'induction.

Si l'on place un circuit fermé MNPQ *(fig. 23)* dans le champ créé par un courant ou par un aimant, rien ne se produit dans le circuit, si la valeur du flux qui le rencontre reste constante. Mais si l'on déplace le circuit, le nombre des lignes de force qui le rencontrent variera, et l'expérience montre que cette variation

dans le flux a pour conséquence la production de ces *courants d'induction*, qui ont été découverts par Faraday et qui ont aujourd'hui de si nombreuses et si importantes applications.

Il en serait de même si, laissant le circuit fermé *fixe*, on déplaçait par rapport à lui le courant inducteur ou l'aimant : ils déplaceraient avec eux leurs lignes de force et le flux qu'ils produisent.

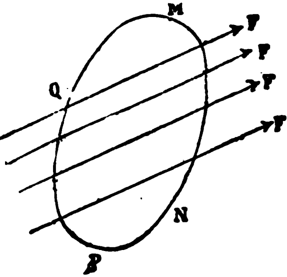


Fig. 23.

De même encore, toute variation dans l'intensité du courant inducteur ou de l'aimant produira une variation du flux, qui aura pour conséquence la création d'un courant induit dans le circuit fermé.

Machines d'induction. — Nous ne pouvons exposer ici la théorie des machines d'induction, dont les applications se développent chaque jour; nous voulons seulement expliquer la production des courants auxquels elles donnent naissance, et nous prendrons pour exemple la machine de Gramme.

A quoi revient essentiellement cette machine ?

A deux pôles contraires d'un aimant ou d'un électro-aimant situés en regard, entre lesquels on place un anneau de fer doux que représente la *figure 24*, et qui est entouré de bobines réunies entre elles bout à bout et à un appareil appelé *collecteur*, sur lequel appuient des balais métalliques F et F′.



Fig. 24.

Si l'anneau n'existait pas, les lignes de force iraient directement du pôle nord au pôle sud, en suivant à travers l'air des directions sensiblement parallèles. Dès que l'anneau de fer doux est placé, sa perméabilité magnétique infléchit les lignes de force et le flux (*fig. 25*), qui se dirigent à travers lui et se pressent plus ou moins, suivant les endroits, pour aller du pôle nord A au pôle sud B.

Si l'anneau est immobile, rien ne se produit, parce que chaque bobine ne subit pas de variation de flux. Dès qu'il est mis en mouvement de rotation autour d'un axe passant par son centre,

chaque bobine est transportée dans des régions du champ où le flux n'est pas le même. Il y a pour elle variation de flux, et elle est traversée par un courant d'induction, que les balais F et F' recueilleront pour l'envoyer au dehors.

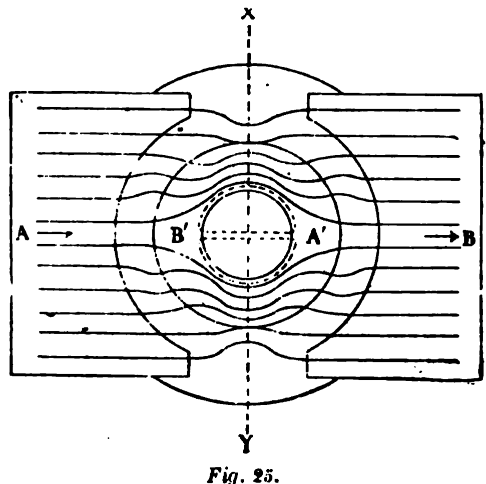


Fig. 25.

Unités électriques. — Nous terminerons cet exposé sommaire des phénomènes électriques par la définition des unités électriques aujourd'hui employées dans la pratique.

Il est nécessaire de définir d'abord les unités fondamentales du système d'unités appelé *système* C. G. S. (centimètre, gramme, seconde). Ce sont : *l'unité de longueur* C, qui est le *centimètre*; *l'unité de masse* G, qui est la *masse d'un centimètre cube d'eau distillée* à 4°; *l'unité de temps* S, qui est la *seconde*[1].

Dans ce système, l'unité de force est la *dyne* (du mot grec *dynamis*, signifiant « force »). C'est la force qui agissant sur la masse 1 lui communique une accélération égale à 1 centimètre.

L'unité de travail est l'*erg* (du mot grec *ergon*, signifiant « travail ») : c'est le travail produit par une force de 1 dyne, dont le point d'application se déplace de 1 centimètre.

1. On pourra, pour plus de détails, se reporter à l'exposé qui a été fait du système des unités C. G. S. dans une Causerie scientifique de M. Ch.-Ed. Guillaume, (*Revue pédagogique* du 15 décembre 1886). — *La Rédaction.*

Cela posé, dans le système d'unités électriques dit *système électro-magnétique* on se sert des unités que nous allons énumérer.

Unité de masse magnétique. — L'unité de masse magnétique est la quantité de magnétisme qui, agissant sur une masse égale à elle-même, produit une force égale à 1 dyne.

C'est d'elle que dérivent toutes les autres unités électriques; seulement ces unités dérivées étant les unes trop petites les autres trop grandes, on leur a substitué des unités *pratiques*, qui sont des multiples ou des sous-multiples des unités dérivées du système C. G. S. Nous ne nous occuperons que des unités pratiques.

Unité de résistance électrique. — Lorsqu'un même courant passe successivement à travers des fils de même section, de même longueur mais de *matières différentes*, il y éprouve des *résistances inégales*. De mêmè, si un courant d'eau traverse successivement deux tubes de même section, de même longueur, l'un rugueux à son intérieur, l'autre poli, il n'éprouvera pas la même résistance.

L'unité de résistance électrique est l'*ohm légal* (du nom du physicien allemand Ohm), qui est la résistance électrique d'une colonne de mercure de 1 centimètre carré de section et de 106 centimètres de longueur, à la température de la glace fondante.

Unité d'intensité de courant électrique. — L'unité pratique d'intensité de courant électrique est l'*ampère* (du nom du physicien français André-Marie Ampère). C'est l'intensité d'un courant qui, dans un fil de résistance égale à 1 ohm, produit un travail égal à 1 erg *pratique*. (L'erg pratique est égal à dix millions de fois l'erg C. G. S. défini plus haut.)

Unité de force électromotrice ou de potentiel. — L'unité de force électromotrice ou de potentiel est appelée *volt* (du nom du physicien italien Volta). C'est la force électromotrice qui produit 1 ampère dans un circuit de résistance égale à 1 ohm légal.

Unité de quantité d'électricité. — L'unité de quantité d'électricité est le *coulomb* (du nom du physicien français Coulomb). C'est la quantité d'électricité que débite en une seconde un courant dont l'intensité est égale à 1 ampère.

Unité de travail en électricité. — Le congrès de Paris de 1889 a adopté pour unité de travail en électricité le *joule* (du nom du

physicien anglais Joule). C'est la quantité de travail nécessaire pour élever 102 grammes à 1 mètre de haut. Le kilogrammètre vaut 9^{joules},81 et le cheval-vapeur 736 joules.

Unité de puissance. — Pour bien apprécier la valeur d'une machine, il faut faire intervenir l'idée de temps : car une machine puissante peut effectuer *en peu de temps* le même travail que produirait une machine beaucoup plus faible fonctionnant pendant un temps plus long. La puissance d'une machine est la quantité de travail qu'elle produit en une seconde.

En électricité, l'unité de puissance est le *watt* (du nom de James Watt, qui perfectionna la machine à vapeur) : c'est la puissance d'une machine qui produit 1 joule par seconde. Le kilowatt équivaut à 1,000 watts.

Watt-heure. — Le watt-heure est ce que produit en une heure une machine dont la puissance est 1 watt. Elle produit en une heure 367^{kgm},2.

Unité de capacité électrique. — L'unité de capacité électrique est le *farad* (du nom du physicien anglais Faraday). C'est la capacité d'un conducteur qui a un potentiel de 1 volt pour une charge égale à 1 coulomb.

Arrivé au terme de ces deux articles, où nous avons essayé d'exposer les idées qui dominent aujourd'hui la science de l'électricité, et de montrer leur fécondité, nous demandons à nos lecteurs de ne pas se laisser effrayer par la forme, peut-être insolite pour eux, de certains raisonnements ; qu'ils y reviennent à loisir, leur esprit s'habituera vite à ces idées, et nous leur affirmons que bientôt ils ne voudront plus voir l'électricité sous un autre jour. C'est la conclusion à laquelle nous a conduit l'expérience que nous en avons faite auprès de nos élèves.

P. Poiré.



LA PRESSE ET LES LIVRES

ANTHOLOGIE DE L'ENFANCE A L'USAGE DES ÉCOLES ET DES FAMILLES, par *Frédéric Bataille*, directeur de la classe primaire au lycée Michelet, lauréat de l'Académie française. Paris, Alphonse Lemerre. — « Je cherche partout des vers à faire apprendre à mes petites-filles, disait George Sand. Un recueil de vers pour les enfants de six à douze ans aurait un succès populaire, s'il était réussi. C'est difficile, plus difficile que tout ce que l'on peut préparer en littérature. Je l'ai demandé à tous ceux qui font des vers; tous ont reculé, ne sentant pas vibrer en eux cette corde du grand et du simple à la portée de l'enfance. »

Ce que George Sand demandait à un seul poète, pourquoi ne pas le demander à plusieurs, à beaucoup, à cent cinquante s'il le faut? Cette pensée est venue à M. Frédéric Bataille, un maître qui, on le sait, aime l'enfance et se sent attiré par tout ce qui peut l'instruire en la charmant et atténuer pour elle les labeurs de l'école ou du collège. Avec la patience, le goût et la compétence qui le caractérisent, il s'est mis à feuilleter les poètes; il a butiné, « pillotté » chez eux les passages qu'il croyait le mieux répondre à l'idéal de George Sand et servir le projet dont elle avait désespéré. Ainsi est née une « Anthologie de l'enfance », dont nous entretenons aujourd'hui un instant les lecteurs de la *Revue*.

Ce recueil est « d'agrément un fertile trésor ». Quand on l'a ouvert, on ne le referme qu'à regret. Comment pourrait-il en être autrement?

> Lorsque l'enfant paraît, le cercle de famille
> Applaudit à grands cris; son doux regard qui brille
> Fait briller tous les yeux.
> Et les plus tristes fronts, les plus souillés peut-être,
> Se dérident soudain à voir l'enfant paraître,
> Innocent et joyeux.

Or, dans ces trois cent trente pages, d'ailleurs pleines de jour et de lumière, c'est toujours l'enfant qui « paraît ». Quand il ne fait pas le fond même du tableau, il s'y montre toujours dans quelque coin, avec ses joies ou ses pleurs « vite apaisés », avec tous les charmes dont l'ont doté la nature, et plus encore les poètes, animant quand même la scène et éveillant les plus chers souvenirs.

Ce n'est donc pas l'intérêt qui manque à l'anthologie de M. Frédéric Bataille. Ce qu'on peut lui reprocher, c'est de ne pas répondre de tous points à son titre. En effet, à quoi ce titre fait-il songer? Qu'attend-on après la citation de Mme George Sand, qui ouvre la préface et que

nous avons reproduite parce qu'elle nous semble donner la raison et comme le plan du livre? Évidemment un recueil de *morceaux choisis*, en vers, bien entendu, extraits des poètes « qui ont senti vibrer en eux cette corde du grand et du simple à la portée de l'enfance », morceaux que les enfants « de six à douze ans » liraient, voire apprendraient par cœur pour meubler leur mémoire, encore plus pour former leur cœur

En buvant la morale à ses sources divines,

comme dirait Hégésippe Moreau. Eh bien, ce n'est pas tout à fait ce que nous offre M. Frédéric Bataille : il a pris dans les poètes qu'il a feuilletés ce qu'ils ont de meilleur, non *pour* l'enfance, mais *sur* l'enfance; de sorte que son anthologie s'adresse plutôt à ceux qui aiment les enfants qu'aux enfants eux-mêmes, à la famille plus qu'à l'école à laquelle elle semble cependant et tout d'abord destinée. Donc, que les poésies rassemblées par M. Frédéric Bataille soient « toutes inspirées par l'enfance », qu'elles « expriment les idées les plus gracieuses, les plus élevées, les plus morales et les plus pures », nous n'y contredisons pas, tant s'en faut; nous les verrons avec plaisir s'introduire dans toutes les bibliothèques, prendre place parmi les ouvrages qui vont au cœur en reposant l'esprit. Nous regrettons seulement que, malgré ses efforts et ses bonnes intentions, l'auteur n'ait pas « comblé la lacune » signalée par Mme George Sand : l'enfance attend toujours l'anthologie que celle-ci rêvait « pour ses petites-filles », et que nous, nous rêvons pour nos écoles.

E. B.

LECTURES FRANÇAISES ILLUSTRÉES DE L'ÉCOLE, par *le même*. — Ici, M. Frédéric Bataille nous place bien à l'école et, comme il dit, dans *les classes enfantines et cours préparatoires*. Il n'entreprend pas, cette fois, de « combler une lacune »; les premières lectures ne manquent ni à l'école, ni à la famille; elles abondent, au contraire, au point de causer un véritable embarras: l'embarras du choix; les meilleures plumes s'exercent aujourd'hui à écrire pour les enfants. M. Bataille s'y est lui-même essayé et non sans succès. Mais tout cela ne lui a pas paru suffisant; il a voulu chercher encore et rassembler ce qu'il trouverait de plus approprié aux petits de l'école, à ceux qui viennent d'échapper à l'ennui des tableaux ou de l'abécédaire. Il entend leur faire aimer la lecture et surtout la leur rendre profitable au point de vue intellectuel et moral. Il a donc recueilli soixante-dix-huit lectures enfantines signées des noms les plus autorisés, en se réservant la tâche de les ordonner, de les graduer, surtout de les prendre dans le milieu où vit l'enfant: « à côté des personnages fictifs des contes qui l'amusent et l'émerveillent, l'enfant reconnaîtra avec bonheur les êtres familiers et sûrs qui l'entourent, ses parents, ses frères et ses sœurs, ses amis et ses compagnons d'école et de jeu; il prendra part à leur intimité, à leurs labeurs, à leurs joies et à leurs chagrins;

il vivra de la vie active et courageuse des champs et de l'atelier; il admirera les artistes et les savants qui sont l'honneur de leur pays: heureux et triomphant des gloires de la patrie, on le verra aussi pleurer sur nos malheurs, et préparer sa volonté naissante et sa foi au relèvement qui attend toujours un peuple libre, laborieux et honnête ». Voilà le but éducatif que se propose M. Frédéric Bataille, et nous croyons qu'il l'atteint. Aussi nous ne doutons pas que ses *Lectures françaises* ne trouvent un accueil des plus favorables auprès des maîtres ou plutôt des maîtresses de classes enfantines pour lesquelles il est plus particulièrement fait. E. B.

Mes notes, par *Maurice de la Sizeranne;* Paris, Paul Delarue, 1894. — Il est sans doute inutile de présenter l'auteur à nos lecteurs. On sait que M. Maurice de la Sizeranne, privé de la vue à l'âge de neuf ans, s'est consacré tout entier à la cause des aveugles, qu'il veut en faire des hommes utiles, les arracher à la misère ou à la mendicité, enfin leur donner la dignité d'une vie laborieuse.

Cette thèse, soutenue avec la foi d'un apôtre, nous a déjà valu deux volumes intéressants : *Les aveugles par un aveugle* et *Dix ans d'études et de propagande*. Aujourd'hui c'est un livre, ou plutôt une série de notes, d'impressions recueillies au jour le jour et rassemblées là, pêle-mêle, sans aucune prétention littéraire. Mais qu'on ne se laisse pas tromper par l'apparence, ni par l'introduction vraiment trop modeste de l'auteur: ces notes forment l'ouvrage le plus complet, le plus documenté, le plus curieux que je connaisse sur la question des aveugles.

Depuis une douzaine d'années le numéro 14 de l'avenue de Villars est devenu une sorte d'*office central* de la cécité. C'est le siège de l'Association Valentin Haüy pour le bien des aveugles, et M. de la Sizeranne est l'âme de cette association. Là, tous les jours, aidé de plusieurs secrétaires bénévoles ou salariés, il correspond avec la plupart des aveugles de France, reçoit leurs confidences, encourage, secourt, console, et, de son cabinet, sans bruit ni ostentation, se livre à une véritable enquête sur la situation de ses frères d'infortune. Là, tous les typhlophiles français ou étrangers, de passage à Paris, viennent exposer leurs idées, discuter les meilleurs systèmes d'enseignement, indiquer les métiers les plus lucratifs pour l'ouvrier aveugle, enfin raconter devant des auditeurs compétents tout le bien qu'ils ont réalisé chez eux et le mieux qu'ils ont rêvé. Nous y avons entendu Anagnos de Boston, Meyer d'Amsterdam, Necker de Dürren, Armitage de Londres, Secrétan de Lausanne, Vitali de Milan, et tant d'autres dont j'omets les noms, tous dévoués aux aveugles, tous fondateurs ou directeurs éclairés d'écoles spéciales, d'ateliers, etc. L'été, lorsque le fonctionnement de tous les rouages de l'Association Valentin Haüy est assuré, quand les enfants patronnés sont casés à l'école ou à l'asile, les ouvriers pourvus de travail, les caisses de livres de lecture envoyés

en province, la rédaction des trois journaux *(Louis Braille, Revue Braille, Valentin Haüy)* sans lacunes, M. de la Sizeranne part pour Londres, Copenhague, Kiel, ou Lausanne ou Milan; il est de toutes les réunions, de tous les congrès. N'est-ce pas un spectacle curieux que cet aveugle parcourant l'Europe à la recherche de tous les progrès, de toutes les améliorations, développant dans ces milieux polyglottes les idées qui lui sont chères, visitant les institutions, les écoles de chaque contrée; partout reçu avec déférence, avec empressement, et partout, délégué sans mandat officiel, mais avec l'autorité du talent et la compétence due, hélas! à sa propre infirmité, représentant dignement à l'étranger notre chère France dont l'auréole est faite de bravoure et de bonté.

Voilà comment ces notes ont été recueillies, mises en ordre et livrées au public.

Dans la première partie : *Les aveugles dans l'école*, l'auteur s'attache à poser les principes d'une bonne éducation, citant à l'appui de ses propres théories Pascal, Montesquieu, Guizot, Cousin, Mme Pape-Carpantier, Mgr Dupanloup, Horace Mann, Jules Simon, F. Buisson, etc., enfin tous les philosophes, tous les pédagogues qui, de près ou de loin, se sont occupés de former et d'instruire la jeunesse. L'abondance, la variété de ces citations, le soin avec lequel chaque question est étudiée sous toutes ses faces, recommandent ce livre aux spécialistes. Les professeurs y trouveront une foule d'idées neuves sur les devoirs des maîtres, sur le côté pratique à donner à l'enseignement, sur les bonnes habitudes à faire prendre aux élèves, etc. L'auteur insiste sur la nécessité des jeux, des exercices physiques; il pense avec Montaigne parlant des enfants que, « pour leur roidir l'âme, il faut leur roidir les muscles ». Cette vérité, applicable à tous, s'adresse surtout aux aveugles, qui ne sont que trop portés à rester immobiles, à bavarder dans les coins, alors que leur tempérament débile doit se fortifier, et que leurs membres ont besoin de s'assouplir. M. de la Sizeranne indique plusieurs jeux : lancement du poids, cache-cache, saute-mouton, course en sac, barres, balançoire, canotage, natation, patinage, jeu de quilles, etc., tous accessibles aux aveugles et très en faveur dans les écoles anglaises.

La deuxième partie, *Les aveugles dans la vie*, nous montre les aveugles aux prises avec les difficultés d'une existence très précaire. Là, les résultats d'une éducation incomplète au point de vue pratique sont palpables: tel élève qui, à l'école, excitait par son adresse l'admiration des visiteurs indulgents, ne trouve même pas à exercer le métier qu'on lui a enseigné; ce musicien qui ravissait les oreilles avec la *toccata en fa* de Bach et le *concerto en la bémol* de Kalkbrenner risque d'échouer comme professeur et comme organiste. Pourquoi? parce qu'ils n'ont pas été suffisamment entraînés aux côtés matériels de leur profession. « Soyons pratiques, répète sans cesse M. de la Sizeranne, et ne nous payons pas de mots! » Malheureusement l'expé-

rience est faite : tout aveugle qui n'a d'autre ressource que le travail manuel est condamné à la misère à perpétuité, c'est-à-dire à « la faim lente », comme disait énergiquement Fourier. Brossiers, empailleurs, vanniers, matelassiers, etc., les ouvriers aveugles ne peuvent joindre les deux bouts ; ils travaillent plus lentement que les clairvoyants et leurs besoins sont plus grands. On a organisé des ateliers où la division du travail augmente la rapidité de production, où la vie en commun diminue les frais d'entretien. Cette idée n'est pas neuve ; dès 1795, la Convention donnait le caractère d'atelier à l'école de Valentin Haüy.

Ici se pose une grave question : les aveugles doivent-ils se marier ? Tous le désirent. La femme aveugle, surtout, lorsqu'elle possède une intelligence élevée et qu'elle est réduite à une profession mécanique, sans horizon, sans espoir de cesser d'être une machine, souffre cruellement de sa solitude. Apprendre des morceaux de musique, donner des leçons, enfiler des perles, tricoter, ce n'est pas vivre, c'est « occuper sa vie ». Pourtant les jeunes filles aveugles trouveront rarement un clairvoyant assez dévoué pour les épouser ; le plus souvent elles seront recherchées par les aveugles qu'on aura eu l'imprudence d'élever avec elles et qui se seront laissé gagner peu à peu par le charme de leur voix. Or dans ces unions entre aveugles les enfants participent dans une certaine mesure à la cécité des parents : il faut donc à tout prix les empêcher. La *Société visitante pour les aveugles indigents de Londres* exclut de ses secours les aveugles qui se marient entre eux. Reste le mariage entre une clairvoyante et un aveugle : ce cas se présente très fréquemment. Très fréquemment un jeune aveugle intelligent, bon musicien ou bon ouvrier, rencontre une femme bonne, aimante et dévouée, qui se consacre à lui sans arrière-pensée. Pourquoi l'aveugle n'aurait-il pas, lui aussi, son foyer, son *sweet home?* L'un d'eux, qui vit dans une petite ville de province, écrivait ces jours-ci : « Quant à moi, je n'ai pas à me plaindre de ma position : j'ai gagné pendant cette année un peu plus de 1,300 francs, tant comme organiste que comme professeur de musique. Notre petit ménage va aussi bien que possible, et ma femme et moi nous n'avons qu'à remercier Dieu de nous avoir unis. Ma femme est douée d'une très belle voix et n'est pas dépourvue de goût musical, en sorte que nous passons parfois des soirées bien agréables. » En voilà deux qui sont pourtant dans une situation bien modeste, mais leur pain est assuré ; ils s'aiment, ils chantent, ils sont heureux. Ces exemples sont assez nombreux ; d'ailleurs, en dehors des satisfactions du cœur, la femme élève la puissance de travail de son mari en l'aidant et surtout, s'il est ouvrier, en se chargeant de la vente des marchandises.

Dans la troisième partie : *Les Aveugles et leurs amis*, c'est-à-dire les aveugles et les typhlophiles, M. de la Sizeranne traite la question du patronage de l'État et du patronage individuel. En des pages pleines d'esprit et de bon sens il compare l'initiative privée et l'ini-

tiative administrative, et il conclut avec Taine, Leroy-Beaulieu, de Tourville, etc., que le Français d'aujourd'hui manque d'initiative et que le fonctionnarisme est le but et la plaie de nos générations actuelles. L'auteur fait un éloquent appel à l'initiative privée, au dévouement personnel. Non seulement les personnes charitables devraient s'entendre pour fonder des écoles d'aveugles, mais encore ces écoles une fois fondées devraient s'entendre entre elles et se partager la besogne : « A moi les tout petits. à vous les grands jeunes gens! — A vous les musiciens, les accordeurs de pianos; à moi les ouvriers, les brossiers, les rempailleurs. Nous marcherons ainsi d'accord et la main dans la main. » Les œuvres, comme les hommes, devraient toujours s'entr'aider.

Enfin, dans un dernier chapitre, intitulé *Philanthropes et Typhlophiles*, l'auteur dit doucement leur fait à ces utopistes qui « offrent aux nécessiteux des chèques sur la banque des siècles futurs et qui veulent qu'on les prenne pour argent comptant », à ceux qui voient déjà poindre à l'horizon l'aurore de la grande révolution sociale, qui affirment que la propriété privée une fois abolie tous les estomacs seront pleins, etc. Pendant ce temps-là Jacques Bonhomme crie la faim et s'étonne de devoir attendre son dîner jusqu'à l'accomplissement de la révolution sociale. En se raillant de ces grands mots, de ces vaines formules, l'auteur ne cache pas ses préférences pour l'action modeste mais immédiate qui procure du pain aux affamés. Il ne ménage pas non plus les philanthropes toujours en représentation qui ne tarissent pas sur leurs propres efforts, sur leur générosité, sur leur dévouement, sur leurs fatigues, et qui ne manquent jamais d'accuser l'ingratitude des hommes en général, et celle des aveugles en particulier; il leur rappelle que d'abord il faut donner généreusement des secours ou du travail aux malheureux, en évitant de les choquer par un luxe exagéré qui peut inspirer de pénibles comparaisons; ensuite qu'il ne faut jamais compter sur une grande reconnaissance, car les hommes sentent vivement ce qu'ils donnent et fort peu ce qu'ils reçoivent : « Ne voyez-vous pas, dit M. de la Sizeranne, que la charité du pauvre est de ne pas haïr le riche? » et il leur cite le charmant apologue de Tourguéneff : « Un jour, le Bon Dieu eut l'idée de donner une fête dans son palais d'azur. Toutes les vertus furent invitées, les vertus seules ; les messieurs ne furent pas conviés, rien que des dames. Il vint beaucoup de vertus, de grandes et de petites; les petites vertus étaient plus agréables et plus courtoises que les grandes, mais toutes semblaient très contentes et conversaient poliment entre elles, comme il convient entre personnes intimes et même parentes. Mais voilà que le Bon Dieu remarqua deux belles dames qui semblaient ne pas se connaître. Le maître de la maison prit l'une de ces dames par la main et la mena vers l'autre : « la *Bienfaisance* », dit-il en désignant la première ; « la *Reconnaissance* », ajouta-t-il en montrant l'autre. Les deux vertus furent indiciblement éton-

nées; depuis que le monde est monde, et il y avait longtemps de cela, elles se rencontraient pour la première fois! »

On voit que l'auteur sait à quoi s'en tenir sur la reconnaissance humaine : il faut faire le bien, simplement parce que c'est le bien. Son livre est une bonne œuvre, intéressante pour tous ceux qui s'occupent d'instruire la jeunesse ou que passionne la question sociale, un œuvre profitable aux aveugles dont il décrit l'âme et la vie. « Si un aveugle en conduit un autre, ils tomberont tous deux dans un précipice » dit l'Évangile, parole célèbre, souvent commentée, dont nous avons pu récemment admirer deux nouvelles et saisissantes paraphrases, Breughel au Louvre, James Tissot au Champ de Mars. Il nous semble pourtant qu'en M. de la Sizeranne les aveugles ont trouvé un bon guide, un chef éclairé : cet aveugle est un *voyant*.

J. DUSSOUCHET.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant les mois de mai et juin 1894.

Chez mon oncle, par *J. Coignet* (Bibliothèque des écoles et des familles). Paris, Hachette, in-8°.
Le ménétrier des Hautes-Chaumes, par *P. Ticy* (même collection). Ibidem, in-8°.
Aventures d'un écolier en rupture de ban, par *Mme Demoulin* (même collection). Ibidem, in-8°.
Montluc le Rouge, par *A. Assollant* (même collection). Ibidem, in-4°.
Contes qui finissent bien, par *Mme J. Colomb* (même collection). Ibidem, in-8°.
Maître Pizzoni, par *Mme J. Colomb* (même collection). Ibidem, in-8°.
Désobéissance criminelle, par *Mme Lecomte du Nouÿ* (même collection). Ibidem, in-8°.
Tonino, par *H. Fagel* (même collection). Ibidem, in-8°.
Musette et Quenouillette, par *Mlle H. S. Brès* (même collection). Ibidem, in-8°.
Par testament, par *H. Verlez* (même collection). Ibidem, in-8°.
Bataille de fleurs, par *Mme J. Colomb* (même collection). Ibidem, in-8°.
Le pays des Magyars. Voyage en Hongrie. Ouvrage adapté de l'anglais, par *A. Chevalier*. Tours, Mame, 1893, in-8°.
Monsieur Prévôt. Livre de lecture courante, par *David-Sauvageot*. Paris, A. Colin, in-12.
Les lois psychologiques de l'évolution des peuples, par *G. Le Bon*. Paris, Alcan, 1894, in-12.
De l'influence de l'école sur la vue et sur la colonne vertébrale. Deux conférences, par le *Dr Liebreich*. Traduit de l'anglais. Paris, Masson, 1894, br. in-12.
Atlas universel de géographie, par *Pauly* et *Hausermann*. Cours supérieur. Paris, Guérin, in-8°.
Histoire de l'alimentation, par *L. Bourdeau*. Paris, Alcan, 1894, in-8°.
Les femmes dans la science. Conférence faite au cercle Saint-Simon, par *A. Rebière*. Paris, Nony, 1894, br. in-8°.
Considérations sur l'instruction en Egypte, par *Yacoub Artin Pacha*. Le Caire, 1894, in-8°.
Enquête sur les conditions de l'habitation en France, par *A. de Foville*. Les maisons-types. Paris, Leroux, 1894, in-8°.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Proposition de loi sur l'enseignement agricole. — Une proposition de loi sur l'enseignement agricole aux divers degrés avait été déposée à la Chambre dès 1886. Cette proposition, un peu modifiée depuis lors, et qui a fait l'objet d'un rapport très développé de M. Aristide Rey, a longtemps figuré à l'ordre du jour; mais elle n'a pu finalement être votée au cours de la dernière législature.

La proposition a été reprise dès le début de la législature nouvelle. Nous croyons intéressant d'en placer le texte *in extenso* sous les yeux de nos lecteurs :

« Article premier. — L'enseignement agricole, sous les réserves inscrites dans la présente loi, est donné dans tous les établissements d'enseignement classique : 1° dans les écoles primaires élémentaires; 2° dans les écoles primaires supérieures; 3° dans les lycées et collèges; 4° dans les facultés des sciences.

Art. 2. — Dans les écoles normales, le programme des cours comprend l'enseignement de l'agriculture et des sciences auxiliaires.

Cet enseignement est confié à un professeur spécial, nommé par le ministre de l'instruction publique, d'accord avec le ministre de l'agriculture.

Le professeur chargé du cours à l'école normale doit être pourvu du certificat d'études de l'Institut agronomique, ou du certificat d'aptitude au professorat et d'un brevet de capacité délivré par le jury d'examen d'une école nationale d'agriculture.

Art. 3. — Les études agricoles ont pour sanction des épreuves orales et écrites aux examens pour l'obtention des brevets élémentaire et supérieur.

Les programmes d'examen seront établis par un arrêté du ministre de l'instruction publique, après avis des Conseils supérieurs de l'instruction publique et de l'agriculture.

Art. 4. — Dans les écoles primaires rurales, les éléments des connaissances agricoles font partie des programmes d'enseignement et des matières d'examen pour l'obtention du certificat d'études.

L'école doit être pourvue, par les soins et à la charge de la commune, d'un terrain suffisant pour les démonstrations et exercices pratiques.

Le ministre de l'instruction publique désigne les écoles qui doivent être comprises parmi celles qui reçoivent l'enseignement agricole.

Art. 5. — Sur la demande de la municipalité, après avis du préfet, du Conseil général et du Conseil départemental, et sur le crédit préalablement inscrit à cet effet dans la loi de finances, il est créé dans chaque canton, à l'école primaire du chef-lieu ou de telle autre localité jugée préférable, un ou plusieurs cours complémentaires spécialement affectés à l'enseignement agricole.

Art. 6. — L'enseignement des écoles primaires supérieures est professionnel, agricole, industriel ou commercial. Il est agricole dans les communes de moins de dix mille habitants. Toutefois, sur la demande du conseil municipal, le ministre de l'instruction publique, d'accord avec le ministre de l'industrie et du commerce, peut lui donner une affectation industrielle ou commerciale conforme aux intérêts spéciaux de la région.

Art. 7. — La commune intéressée doit pourvoir l'école d'un terrain suffisant pour les expériences de l'enseignement pratique, soit à l'école centrale, soit à l'école primaire supérieure.

Art. 8. — Dans les écoles cantonales désignées aux conditions de l'article 5, les instituteurs chargés d'un cours complémentaire d'enseignement agricole doivent être pourvus du certificat d'études délivré par une école pratique d'agriculture ou par un jury d'examen spécial constitué par les ministres de l'instruction publique et de l'agriculture.

Art. 9. — Les instituteurs des écoles cantonales chargés du cours complémentaire et pourvus du brevet des écoles pratiques d'agriculture ont droit à une rétribution supplémentaire de cent francs.

Le temps passsé à l'école pratique compte pour leur avancement de classe.

Art. 10. — L'enseignement agricole des écoles primaires est soumis à la surveillance des professeurs départementaux d'agriculture.

Art. 11. — Dans les lycées et collèges qui seront désignés à cet effet par le ministre de l'instruction publique, des cours de sciences agricoles seront annexés régulièrement aux cours d'enseignement classique, dans une mesure et sous une forme à déterminer par le Conseil supérieur de l'instruction publique. Il sera tenu compte à l'examen du baccalauréat des connaissances dont les candidats auront fait preuve dans cet ordre de matières.

Art. 12. — Dans les collèges communaux spécialement désignés par le ministre de l'instruction publique, les sciences agricoles feront partie du programme normal de l'enseignement classique. A cet effet, il sera institué un programme de l'enseignement classique et agricole. Ce programme pourra servir de base aux épreuves du baccalauréat.

Art. 13. — L'enseignement institué par les articles 11 et 12 devra être réalisé à mesure que se formera le personnel enseignant, et établi, à raison d'au moins un collège par département, dans un délai de dix ans, à partir de la promulgation de la présente loi.

Art. 14. — Les bourses de l'État, attribuées à l'enseignement secondaire, sont réservées aux collèges d'enseignement classique agricole, dans un rapport qui ne devra pas être moindre d'un tiers, lorsque l'organisation de ceux-ci sera définitive.

Art. 15. — Les professeurs de l'enseignement secondaire agricole doivent être pourvus de grades équivalents à ceux des autres professeurs de l'enseignement de même degré, ou des mêmes grades, licence, doctorat.

Ils doivent en outre posséder le certificat d'études de l'Institut agronomique, ou un brevet de capacité délivré par le jury d'examen constitué par les ministres de l'instruction publique et de l'agriculture.

Art. 16. — La surveillance de l'enseignement agricole dans les

établissements secondaires classiques est confiée à des inspecteurs spéciaux désignés par le ministre de l'instruction publique.

Art. 17. — L'enseignement supérieur des sciences agronomiques est institué dans les facultés des départements. Il y sera organisé successivement dans un délai de dix ans.

Une chaire de chimie agricole sera créée à la faculté des sciences de Paris, dès la promulgation de la présente loi.

Art. 18. — Il sera délivré par le ministre de l'instruction publique, après examens subis devant les facultés, des diplômes pour les sciences agronomiques.

Ces diplômes sont assimilés aux licences ès sciences en ce qui concerne l'application de l'article 23 de la loi du 15 juillet 1889.

Art. 19. — Les écoles pratiques sont divisées en deux catégories: les écoles pratiques élémentaires ou régionales, et les écoles pratiques supérieures ou nationales. Les écoles de Grignon, Grand-Jouan, Montpellier font partie de cette denière catégorie.

Art. 20. — Les cours, chaires ou écoles institués par la présente loi ne pourront être créés qu'après l'inscription à cet effet d'un crédit dans la loi de finances.

Art. 21. — Sont et demeurent abrogées toutes les dispositions contraires à la présente loi.

Art. 22. — Un règlement d'administration publique règle les programmes et les mesures transitoires. »

Vœu relatif a la responsabilité civile des instituteurs. — Le Conseil départemental de Saône-et-Loire vient d'émettre sur la responsabilité civile des instituteurs un vœu dont nous reproduisons ci-après les principaux considérants:

« Considérant que les directeurs et les directices d'écoles primaires publiques ne peuvent plus, comme autrefois, choisir ni révoquer leurs adjoints;

Considérant que, d'autre part, n'ayant point sa liberté dans le choix de ses élèves et de ses collaborateurs, d'autre part, étant aujourd'hui fonctionnaire public nommé par l'autorité administrative, l'instituteur n'est plus un commettant, un employeur, mais un préposé, un employé, dans toute la rigueur du terme, et que, comme tel, il ne saurait encourir que des responsabilités pénales ou administratives, et non, en aucun cas, des responsabilités civiles dans l'exercice de ses fonctions;

Considérant qu'au point de vue civil, l'Etat seul doit être responsable comme étant l'employeur, et qu'il est suffisamment armé par diverses peines disciplinaires applicables à l'instituteur qui aurait commis une faute professionnelle;

Considérant que, lorsqu'un accident survenu dans une école donne lieu à une enquête, cette enquête appartient de droit à l'administration scolaire qui, seule, est réellement compétente pour apprécier les faits concernant les écoles primaires;

Considérant que le législateur ne pouvait, dans l'article 1384 du code civil, avoir en vue des instituteurs tels qu'ils sont en 1894, mais bien des précepteurs qui acceptent librement la garde, l'éducation et la surveillance d'enfants d'un particulier, ou bien les maîtres d'école

de cette époque qui, non moins librement, acceptaient et recevaient dans leur classe qui bon leur semblait et s'adjoignaient, s'il y avait lieu, les collaborateurs de leur choix;

Considérant qu'il ne saurait y avoir responsabilité là où il n'y a pas liberté d'action;

Considérant enfin que les conditions juridiques qui pouvaient, en 1803, justifier les prescriptions de l'article 1384 du code civil, sont devenues un anachronisme de par nos lois scolaires actuelles;

Pour tous ces motifs, avec divers Conseils généraux et Conseils départementaux, émet les vœux suivants :

1° Que toute enquête, à la suite d'un accident survenu à un enfant dont l'instituteur a la garde, ait lieu par les soins de l'administration, étant admis que ne sont point à la garde des maîtres les élèves qui, dans l'intervalle des classes, prennent à l'école, sans payer pour cela de rétribution, le repas qu'ils apportent de chez leurs parents;

2° Que, en cas d'accident survenu à un enfant placé sous la surveillance de l'instituteur, la responsabilité civile incombe à l'Etat;

Que, en conséquence, toute action civile pour dommage causé dans l'exercice de ses fonctions par l'instituteur, directeur de l'école, par ses adjoints ou par ses élèves, ne puisse être intentée que contre l'Etat, à qui incombe la responsabilité de ce dommage;

3° Que les dispositions de l'article 1384 du code civil, en ce qui concerne la responsabilité civile du personnel enseignant primaire public, soient abrogées. »

Le Conseil général des Bouches-du-Rhône, dans sa séance du 10 avril 1894, a émis un vœu conçu à peu près dans les mêmes termes.

L'Institut départemental des sourds-muets d'Asnières (Seine). — Cet institut a été ouvert à Asnières dans les premiers jours du mois de janvier dernier. Il reçoit les enfants sourds-muets des deux sexes dès l'âge de six ans, et nul élève ne peut rester à l'institut passé l'âge de vingt et un ans.

L'école comprend trois sections distinctes : les garçons et les filles de six à neuf ans, les garçons de plus de neuf ans, et les filles de plus de neuf ans.

Les études comprennent :

1° La parole articulée et la lecture sur les lèvres;

2° L'instruction primaire suivant les programmes en vigueur dans les écoles publiques;

3° L'apprentissage d'une profession.

A partir de l'âge de treize à quatorze ans, suivant leur degré de développement, les élèves choisissent le métier dont ils veulent faire l'apprentissage; la durée de l'apprentissage est de quatre années.

Revue des Bulletins départementaux.

Un procédé d'éducation. — Pour diriger ou corriger les penchants et les inclinations de ses élèves, M. B... de P..., a recours à un moyen particulier qu'il appelle le *Carnet d'éducation*.

Ce carnet consiste en un cahier spécial où le maître consigne, par intervalles, selon les circonstances, les observations relatives à chaque élève, sur les pages qui lui sont réservées.

Nécessaire pour la connaissance exacte des caractères, d'où dérivent les moyens disciplinaires à employer, ce carnet de notes devient précieux au moment des leçons de morale. Nous avons vu des enfants émus fortement, lorsque le maître empruntait à son *memento* d'éducation la narration anonyme d'un fait répréhensible qu'ils savaient avoir commis, comme d'autres éprouvaient une satisfaction visible à entendre louer, toujours impersonnellement, des actes pareils aux leurs.

Il y a dans ce procédé, inspiré à un bon maître par un ardent désir de remplir tout son devoir d'instituteur, un élément de succès que nous croyons utile de faire connaître à tous ceux qui, comme lui, sont soucieux du perfectionnement moral de leurs élèves.

(Bulletin de la Gironde).

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Au mois de mars dernier, le Dr Bosse, ministre des cultes, a promis à la Chambre des députés prussienne qu'il présenterait prochainement un projet de loi sur les traitements des instituteurs. D'après les informations de la *Volkszeitung* de Berlin, ce projet, auquel on travaille dans les bureaux du ministère, fixerait un minimum légal de traitement; le traitement minimum serait, comme aujourd'hui, à la charge de la commune. Au traitement minimum s'ajouteraient des augmentations périodiques pour ancienneté *(Alterszulagen)*; pour le paiement de ces suppléments de traitement, toutes les communes d'une même régence seraient réunies, et contribueraient à l'alimentation d'une caisse spéciale *(Alterszulagen-Kasse)*; les communes pauvres se verraient faciliter le versement de leur contribution à cette caisse, grâce à des subventions accordées par l'État. C'est par le moyen d'une bonne organisation des *Alterszulagen*, plutôt que par une élévation, trop difficile à réaliser, du chiffre du traitement minimum, que pourra, dit la *Volkszeitung*, être obtenue une amélioration matérielle de la position des instituteurs.

— On se souvient qu'en Bavière une tentative avait été faite l'an dernier par le parti ultramontain pour désorganiser l'Association des instituteurs; mais que le congrès de l'Association, réuni à Würzbourg, rejeta la proposition de revision des statuts faite par l'instituteur Wörle, agent des cléricaux (voir notre numéro du 15 octobre 1893, p. 375). La campagne ainsi commencée ne devait pas s'arrêter là: bientôt parut, sous le pseudonyme de *Freimuth*, un pamphlet dans lequel un journaliste catholique avait rassemblé une collection de passages habilement découpés dans la *Bayerische Lehrerzeitung*, organe de l'Association des instituteurs, de façon à ridiculiser, en les caricaturant, les aspirations et les principes des libéraux. A ce pamphlet il fut répondu par une brochure intitulée *Les sentiments des ultramontains pour l'école et l'instituteur*, par *Anti-Freimuth :* nous avons parlé de cette brochure dans notre numéro du 15 juin dernier (p. 572). En même temps, les meneurs ultramontains fondaient, pour faire concurrence à l'Association des instituteurs, une Association catholique dans laquelle ils réussirent à embrigader un certain nombre de maîtres. A l'occasion de la discussion du budget à la Chambre bavaroise, les chefs du parti, parmi lesquels l'instituteur Wörle, élu député, se déchaînèrent contre l'école, contre les tendances irréligieuses des instituteurs, et sommèrent le ministère de s'expliquer à cet égard. Le gouvernement prit en cette circonstance une attitude bien différente de celle que l'énergique ministre von Lutz avait conservée pendant tant d'années en face des attaques dirigées contre l'école. Les déclarations du ministère actuel furent telles qu'elles lui valurent les félicitations et les remerciements des évêques. L'Association des instituteurs, blâmée et désavouée par

l'autorité supérieure, n'en continuera pas moins à défendre les droits de l'école contre l'Eglise : mais il est fâcheux d'avoir à constater qu'en Bavière la réaction paraît avoir gagné du terrain.

Angleterre. — La lutte engagée entre la majorité du *School Board* de Londres et l'Association des instituteurs métropolitains est entrée dans la période aiguë.

Nous avons raconté (numéro du 15 juin dernier, p. 573) que la demande de dispense de l'enseignement religieux, déposée sur le bureau du *School Board* le 10 mai, portait les signatures de 3,110 instituteurs. Cette manifestation imposante était bien faite pour déconcerter les partisans de MM. Riley, Diggle et consorts; mais elle n'a pas eu le résultat qu'espéraient les adversaires de la circulaire, d'amener à résipiscence les sectaires que la presse anglaise a pris l'habitude de désigner sous le nom de « diggléites ». Le comité d'administration scolaire, composé de membres qui appartiennent au parti Diggle, s'est avisé d'un moyen original pour sortir de la fâcheuse position où le mettait la ferme attitude des instituteurs de Londres : il a feint de croire que les 3,110 signataires avaient été « terrorisés » par l'Association des instituteurs métropolitains ; et il a déclaré que son devoir était de lutter contre la « tyrannie » exercée par l'Association et de protéger la « liberté » des instituteurs; qu'en conséquence, la déclaration collective du 10 mai, transmise au *School Board* par l'intermédiaire de M. Gautrey, secrétaire de l'Association, serait considérée comme non avenue, et que le comité ne prendrait en considération que les demandes de dispense qui lui seraient adressées *individuellement*. Après avoir discuté la question pendant deux séances, le *School Board* a approuvé, par 20 voix contre 18, la manière de voir du comité d'administration scolaire, en votant le 5 juillet la motion suivante :

« Le Comité d'administration scolaire est autorisé à adresser une lettre à chacun des signataires du mémoire transmis par M. T. Gautrey, pour leur demander s'ils désirent être dispensés du devoir de donner l'enseignement religieux, conformément à ce passage de la circulaire du 13 avril 1894 : « S'il en est parmi vous qui ne puissent donner consciencieusement l'enseignement religieux dans l'esprit indiqué, des mesures seront prises pour les dispenser de l'obligation de donner les leçons sur la Bible ».

En réponse à cette décision du *School Board*, l'Association des instituteurs métropolitains a tenu le 11 juillet un grand meeting. Le président a appelé l'attention des assistants sur la gravité de la situation : c'est, a-t-il dit, l'existence même de notre Association qui est en jeu ; en refusant de la reconnaître comme un moyen légitime de communication entre les instituteurs et le *School Board*, on attente à la liberté qu'ont les instituteurs de se solidariser entre eux et de s'associer pour défendre leurs intérêts communs. Après avoir entendu plusieurs orateurs, le meeting a voté à l'unanimité cette courte résolution « Le meeting décide qu'il ne sera pas fait de réponses indivi-

duelles à la lettre du *School Board* relative à la circulaire, mais qu'il y sera répondu par un manifeste ». Un projet de manifeste fut lu par le secrétaire, et adopté au milieu des applaudissements. Dans ce manifeste, les instituteurs déclarent que, puisque le *School Board* oppose un refus à leur demande collective d'être dispensés à l'avenir de donner l'enseignement religieux, ils continueront à donner cet enseignement, *mais sans tenir compte de la circulaire du 13 avril:* ils sont d'opinion que la circulaire équivaut au rétablissement d'un *test* religieux, et ils prient encore une fois le *Board* de la retirer; enfin ils ajoutent qu'ils ont été très vivement affectés de voir le *Board* refuser d'accueillir leur demande collective, sous le prétexte qu'elle avait été transmise par l'intermédiaire de l'Association : ils ne peuvent interpréter la conduite du *Board* que comme une tentative pour briser leur organisation, tentative à laquelle ils sont déterminés à résister coûte que coûte.

Les choses en sont là. Les instituteurs de Londres paraissent bien résolus à tenir bon jusqu'au bout, et ceux-là même parmi eux qui auraient pu, sans éprouver de scrupule, consentir à donner un enseignement dogmatique, ont senti qu'il était de leur devoir de faire cause commune avec leurs collègues pour défendre la liberté de conscience menacée. De leur côté, les partisans de M. Diggle ne reculeront probablement pas. Heureusement, le mandat du *School Board* actuel touche à sa fin, et en novembre prochain les électeurs de Londres auront à se choisir de nouveaux représentants. Espérons que ceux-ci sauront trouver une issue satisfaisante à la situation à laquelle les « diggléites » se sont si maladroitement acculés.

Un homme dont la haute autorité en matière d'éducation est universellement reconnue, M. Fitch, ancien inspecteur des écoles normales, écrit à ce sujet dans la *Nineteenth Century :*

« Une lourde responsabilité pèse sur M. Riley et ses amis, pour avoir exigé que l'acceptation de dogmes théologiques discutables formât la base de l'enseignement religieux et moral dans les écoles entretenues aux frais de tous les contribuables... Chrétiens et non chrétiens ont été également scandalisés, non seulement de la perte de temps et de la négligence des affaires administratives dont ces regrettables débats ont été la cause, mais encore et surtout de l'acrimonie, de la vulgarité et du ton si peu religieux qui ont caractérisé la discussion d'une question touchant à des intérêts aussi sacrés. »

Autriche-Hongrie. — Dans le débat annuel sur l'instruction publique, à l'occasion du vote du budget à la Chambre des députés de Cisleithanie, le ministre de l'instruction publique a prononcé, sur les droits de l'État et ceux de l'Église en matière scolaire, un discours dont voici le passage principal :

« Je suis convaincu que l'Etat et l'Eglise ne sauraient être envisagés comme des institutions qui peuvent observer à l'égard l'une de l'autre une indifférence réciproque; au contraire, ils peuvent et doi-



vent, pour le plus grand bien de l'humanité et de l'ordre social, se prêter un appui mutuel en plusieurs choses très essentielles. Et de même qu'il est à espérer que les représentants de l'Eglise voudront donner, dans un esprit de véritable amour du prochain, un concours efficace au pouvoir civil pour l'aplanissement des difficultés qui se présentent sur le terrain politique et social, de même l'administration des cultes, de son côté, sera toujours prête à protéger les légitimes intérêts de l'Eglise, dans les limites tracées par la loi et dans la mesure des moyens dont elle dispose. Le député Treuinfels a parlé d'un terrain sur lequel la coopération de l'Eglise et de l'Etat est désirable, celui de l'instruction et de l'éducation populaires. Je prends acte avec plaisir de la constatation qui a servi de point de départ au reste de son discours, la constatation qu'avec la législation scolaire actuelle, une éducation morale et religieuse est possible[1]. Il est à désirer que cette manière de voir, conforme à la réalité des choses, pénètre dans toutes les classes de la population et y prenne solidement racine. Il n'est pas exact, parce que cela n'est pas conforme aux faits, et il n'est pas bon — justement au point de vue de ceux qui défendent le plus ardemment les intérêts de la religion — de représenter l'école telle qu'elle existe comme un obstacle à l'éducation morale et religieuse du peuple. Si l'on parvenait à anéantir, dans le cœur de ceux que leur vocation consacre à la tâche difficile de l'éducation populaire, la foi dans la possibilité d'atteindre le but en vue duquel ils travaillent, il pourrait arriver qu'en effet, en leur enlevant la foi dans la réussite de leur œuvre, on anéantît du même coup la possibilité de cette réussite. Mais alors ce n'est plus sur l'école que devrait retomber la responsabilité des conséquences... Pour que l'Etat puisse accomplir la tâche importante et toujours plus difficile qui lui incombe, il faut former des caractères qui soient à la hauteur de cette tâche. Ces caractères ne peuvent être formés qu'à une condition, c'est que le sentiment du devoir soit solidement implanté dans les cœurs; c'est que l'éducation prenne pour devise ce principe, qu'on ne peut exiger du prochain la reconnaissance de son propre droit que lorsqu'on est prêt soi-même à remplir son devoir envers le prochain; c'est que l'éducation du caractère ait pour base cette maxime : Le devoir doit passer avant le droit. »

— Le ministère des cultes et de l'instruction publique, en Autriche, est actuellement divisé en trois sections. La première comprend les cultes, et les facultés de théologie et de droit : directeur *(Sectionschef)*, le Dr Rittner. La seconde comprend les facultés de médecine et de philosophie, ainsi que l'enseignement professionnel : directeur, le comte Latour. La troisième comprend l'enseignement moyen (secondaire) et l'enseignement primaire : directeur, le Dr Wolf.

— Nous apprenons la mort d'un pédagogue hongrois qui avait représenté son pays à Paris lors de l'Exposition de 1878, le Dr L. Felméri. Il était l'auteur de plusieurs ouvrages estimés, et occupait depuis quelques années les fonctions de recteur de l'université de Klausenbourg (Kolozsvár ou Clus).

1. Dans la séance suivante, M. Treuinfels a protesté contre cette interprétation de ses paroles.

Belgique. — La question scolaire paraît vouloir revenir au premier plan à l'occasion d'une proposition faite par un député catholique, M. Woeste, qui demande que les écoles privées reçoivent à l'avenir des subventions de l'État au même titre que les écoles communales.

Le Comité de la Fédération générale des instituteurs belges avait convoqué à Bruxelles, le 24 juin, une assemblée à laquelle se sont rendus plus d'un millier d'instituteurs et d'institutrices, parmi lesquels un grand nombre de délégués de tous les cantons du pays. Cette réunion a voté à l'unanimité les résolutions suivantes, proposées par M. Aug. Smets, professeur aux écoles normales de Bruxelles et directeur de la *Revue pédagogique belge* :

« Les instituteurs et les institutrices, réunis en assemblée extraordinaire sur la convocation du comité de la Fédération des instituteurs belges,

Se déclarent solidaires les uns des autres et décidés à s'entr'aider en toutes circonstances, quelles que soient leurs convictions politiques ou religieuses et l'importance ou le caractère des communes où ils enseignent.

Ils demandent que l'instruction soit obligatoire;

Ils expriment l'avis qu'un système d'organisation scolaire qui subsidierait les écoles privées au même titre que les écoles officielles, c'est-à-dire par lequel les pouvoirs publics encourageraient et alimenteraient la concurrence des écoles sectaires contre leurs propres écoles, provoquerait partout la guerre scolaire, alors qu'il importe au contraire de mettre l'école nationale en dehors des luttes politiques en y donnant un enseignement qui instruise et moralise tous les enfants, en respectant les convictions de tous;

Ils pensent que l'enseignement public ne répondra à la haute mission qui lui est dévolue dans une société démocratique que si l'Etat assume la responsabilité et la haute direction de cet enseignement, assure, comme pour les autres grands services publics, aux membres du personnel enseignant un traitement et un avancement en rapport avec les études et le travail qu'on exige d'eux, et garantisse à tous les situations régulièrement acquises.

En conséquence, sans prendre parti dans les luttes politiques, en tant qu'association professionnelle, ils s'engagent à ne porter leurs votes et leur influence qu'aux candidats qui prendront à cet égard des engagements formels, — et expriment le vœu que, dans l'intérêt de l'éducation populaire, leur exemple soit suivi par tous leurs confrères. »

La réunion a adopté ensuite comme plan d'action les mesures suivantes, proposées par M. Lievens :

« 1° Le Bureau de la Fédération est chargé de se rendre près des Congrès politiques qui vont s'ouvrir, de leur exposer la situation qui serait faite à l'enseignement officiel par l'adoption du projet Woeste; de leur demander de poser nettement la question scolaire devant le corps électoral;

2° Le Bureau de la Fédération fera une démarche dans le même sens près des directeurs des journaux de la capitale; les bureaux des

cercles provinciaux et cantonaux feront la même démarche près des journaux de province;

3° Les membres agiront personnellement dans les réunions politiques et dans leur cercle d'influence;

4° Quand les candidats seront connus, les comités de la Fédération iront leur exposer les vœux des instituteurs; une démarche semblable sera faite près des députés dès la constitution des Chambres;

5° La Fédération sollicitera des associations d'enseignement et des associations politiques l'organisation de conférences destinées à éclairer le corps électoral sur les tendances du projet Woeste; elle en organisera elle-même;

6° Le Comité de la Fédération est autorisé à faire telles publications que les circonstances rendraient nécessaires. »

A l'occasion des prochaines élections pour le renouvellement de la Chambre des représentants, les différents partis qui représentent l'élément anticlérical: parti libéral, parti progressiste, parti ouvrier, ont tenu des congrès dans lesquels ils ont arrêté leur programme politique, et tous y ont inscrit la lutte contre le projet Woeste, et une réorganisation de l'enseignement public.

La *Revue pédagoqique belge* écrit ce qui suit à ce sujet:

« Le parti ouvrier avait inscrit depuis longtemps déjà à son programme la réorganisation de l'enseignement public gratuit et laïque. Le congrès libéral avait maintenu dans le même sens la manière de voir du parti. Le congrès progressiste, où l'on craignait quelques divergences de vues au sujet du rôle de l'Etat en cette matière, a décidé, lui aussi, à une énorme majorité, que l'école publique, gratuite et laïque, la seule dont l'Etat assume la responsabilité, a seule droit à des subventions du trésor public.

Pour ce qu'il convient de faire tout de suite: instruction obligatoire et moyens matériels pour permettre aux enfants pauvres de recevoir l'instruction efficacement; enseignement public, gratuit et laïque, seul subventionné par le trésor public, l'accord est complet entre tous les groupes politiques non inféodés à l'Eglise catholique.

Et cet accord n'existe pas seulement entre les organismes essentiellement politiques, mais aussi avec la Ligue de l'enseignement, les cercles d'études pédagogiques, les sociétés de libre pensée, et ces admirables sociétés de défense et de propagande scolaires qui, par les bourses d'études, les distributions de soupe et de vêtements, les colonies scolaires, rendent d'inappréciables services.

C'est avec une joie profonde que nous saluons cet accord qui remet au premier rang des préoccupations la question du relèvement de l'éducation et de l'instruction du peuple. On ne pouvait en soumettre de plus élevée au suffrage universel appelé pour la première fois, en Belgique, à faire connaître sa volonté. Elle n'a pas seulement une immense portée morale, elle est la condition nécessaire de tout progrès matériel, réel et durable. »

Canada. — On se rappelle que les catholiques de la province de Manitoba avaient dénoncé la loi provinciale de 1890 sur les écoles publiques comme inconstitutionnelle: la cour suprême d'Ottawa leur

avait donné raison (voir la *Revue pédagogique* du 15 décembre 1891, p. 573); mais le Conseil privé de la reine, à Londres, devant lequel le gouverneur du Manitoba fit appel, annula l'arrêt de la cour suprême d'Ottawa et reconnut le caractère constitutionnel de la loi de 1890 (voir la *Revue pédagogique* du 15 octobre 1892, p. 382).

Les catholiques du Manitoba ne se tinrent pas pour définitivement battus, et ils ont continué la lutte. Ils se sont adressés au gouverneur général du Dominion, sir John Thompson, en invoquant les termes de l'Acte d'union de 1870. Cet Acte garantit, en effet, « le droit d'appel au gouverneur général, en conseil, de tout acte de la législature de la province affectant les droits ou privilèges de la minorité catholique-romaine des sujets de Sa Majesté, relativement à l'éducation ».

En présence de la requête des catholiques du Manitoba, le gouverneur a consulté la cour suprême sur la question de savoir si, malgré la décision du Conseil privé, il pourrait intervenir en faveur de la minorité catholique du Manitoba. La cour suprême, agissant en cette circonstance non comme un tribunal, mais comme conseil consultatif du gouverneur général, vient d'émettre un avis contraire aux espérances des catholiques.

Le gouvernement fédéral du Dominion se trouve, en conséquence de cet avis, ne pas avoir à intervenir dans cette affaire, et la constitutionnalité de la loi scolaire du Manitoba est définitivement reconnue et mise hors de contestation.

Italie. — Nous nous étions demandé si M. Baccelli, redevenu ministre de l'instruction publique, aurait conservé le zèle réformiste qu'il avait manifesté il y a douze ans. Les huit mois qui se sont écoulés depuis le retour de M. Baccelli à la Minerva ont montré qu'il était resté le même homme, c'est-à-dire le plus actif et le plus libéral des ministres de l'instruction publique que l'Italie ait possédés. Parmi les mesures qu'il a prises, dans le domaine de l'instruction primaire, nous citerons en premier lieu le rétablissement des droits attachés à la possession du certificat d'études primaires (*licenza elementare*) : le 28 mai 1882, un décret rendu sur la proposition de M. Baccelli avait institué un examen de sortie pour la quatrième classe de l'école élémentaire; le diplôme obtenu à la suite de cet examen donnait droit à l'admission dans les établissements d'enseignement secondaire; mais en avril 1891, sous le ministère de M. Villari, le décret du 28 mai 1882 fut abrogé, et les élèves des écoles primaires munis de la *licenza elementare* furent astreints, s'ils voulaient continuer leurs études dans un établissement d'enseignement secondaire, à un examen spécial d'admission (*Revue pédagogique* du 15 mai 1891, p. 479). Par un décret du 22 mai 1894, M. Baccelli a fait rétablir l'examen de la *licenza elementare*, qui aura lieu désormais à la sortie de la cinquième classe ou classe supplémentaire; et il a fait rendre aux porteurs du diplôme ainsi obtenu le droit d'admission dans les établissements d'enseignement secondaire sans examen spécial : le lien entre l'enseignement

primaire et l'enseignement secondaire, brisé en 1891 par M. Villari, se trouve ainsi rétabli.

A titre de témoignage de considération accordé au personnel enseignant primaire, M. Baccelli a fait en outre décréter, en juin dernier, que sur les fonds de l'ordre des saints Maurice et Lazare il serait à l'avenir accordé chaque année, à des instituteurs méritants, quatre pensions viagères de 250 francs chacune, et que cette pension serait accompagnée de l'octroi d'une décoration particulière.

Enfin, il y a un mois, grâce à l'intervention du ministre, la Chambre des députés a adopté un projet de loi réorganisant la Caisse des retraites des instituteurs (*Monte delle pensioni*) et y introduisant d'importantes améliorations.

Ajoutons que, dans un discours prononcé à la Chambre le 2 juin à l'occasion de la discussion du budget, M. Baccelli a exposé son programme de réformes, qui a été accueilli par de vifs applaudissements: il a terminé en disant : « Je constate avec un juste orgueil et une vive satisfaction que la science est chez nous en continuel progrès, et que nos savants sont justement considérés chez les nations les plus cultivées de l'Europe. Le temps n'est plus des prééminences militaires; mais nous pouvons encore voir nous sourire un idéal de primauté intellectuelle et morale, qui portera notre patrie à ces hautes destinées que désirent tous les cœurs italiens. »

Mexique. — Tandis qu'en France des réformateurs proposent la simplification de l'orthographe, et recommandent en particulier l'abandon de certaines lettres étymologiques qui ne se prononcent pas et qui compliquent inutilement l'écriture, il nous arrive d'Amérique, des régions les plus reculées de la Confédération mexicaine, un journal qui demande le rétablissement, dans l'orthographe espagnole, des lettres étymologiques depuis longtemps abolies par l'Académie de Madrid. Nous sommes habitués à entendre féliciter cette Académie pour avoir doté l'Espagne d'une orthographe simple et rationnelle qu'envient tous les autres pays d'Europe; il est piquant de la voir prise à partie à ce sujet par un petit journal qui s'imprime chez les descendants des Aztèques, au fond d'un pays à peine civilisé, à 1,500 kilomètres de Mexico.

L'*Obrero escolar*, organe du *Colegio de la divina Providencia*, à Chihuahua, nous a envoyé un numéro spécimen pour demander l'échange avec la *Revue pédagogique;* et dans ce numéro nous lisons ce qui suit, sous le titre de *Leçons pratiques d'orthographe :*

« Il y a une autre règle générale, qui a trouvé beaucoup de contradicteurs, mais que nous devons chercher à faire prévaloir au prix des plus grands efforts: c'est l'*étymologie*. C'est avec une profonde tristesse que nous voyons des mots comme *Enrique*[1], et autres, souffrir en espagnol une altération. L'étymologie de *Enrique* exige que ce mot s'écrive

1. Henri.

avec un H, car son origine est celle-ci : *heim*, maison, et *rik*, prince ; il signifie donc « le chef de la maison » ; son étymologie se trouve dans le vieil allemand. La même chose a lieu pour les mots *Armonia* et *Arpa*, dont l'étymologie exige un H ; c'est sans raison que le dictionnaire de l'Académie espagnole a supprimé cette lettre, puisqu'en français, en anglais, et en d'autres langues, on l'a conservée. »

Il est amusant de voir les défricheurs des forêts vierges se montrer plus obstinément attachés aux puérilités orthographiques que les habitants de la vieille Europe : pendant que les Français en viendront probablement au vingtième siècle à écrire *filosofie* comme Voltaire et *ortografe* comme Corneille, on verra de l'autre côté de l'Atlantique les élèves du *Colegio de la divina Providencia*, de Chihuahua, insurgés contre l'autorité de l'Académie espagnole, et restaurant pieusement les traditions du passé, écrire triomphalement *philosophia*, *orthographia*, et *theologia*.

Suisse. — Les 1er, 2 et 3 juillet a eu lieu à Zurich l'assemblée générale du *Schweizerischer Lehrerverein*. Ce *Lehrertag* a compté plus de deux mille participants ; dans le nombre il y avait une cinquantaine d'instituteurs venus de la Suisse romande ; la France était représentée par M. l'inspecteur général Jost, délégué par le ministre de l'instruction publique.

La principale question à l'ordre du jour était celle qui préoccupe depuis si longtemps l'opinion en Suisse, celle de l'application de l'article 27 de la constitution fédérale, c'est-à-dire de l'intervention de l'autorité fédérale en matière d'instruction publique. Nos lecteurs savent qu'à la suite de l'adoption de la motion Curti (*Revue pédagogique* du 15 juillet 1893, p. 96), M. Schenk, chef du département fédéral de l'intérieur, a élaboré un projet de loi dont nous avons résumé les principales dispositions (*Revue pédagogique* du 15 novembre 1893, p. 480). Il était intéressant de savoir quel accueil serait fait à ce projet par les instituteurs. Un rapporteur de langue allemande, M. Largiadèr, directeur de l'école des filles de Bâle, et un rapporteur de langue française, M. Gavard, ancien conseiller d'État de Genève, professeur à l'académie de Neuchâtel, avaient été chargés de présenter un mémoire et des conclusions sur la question. Tous les deux, avec de légères différences dans les détails, présentèrent des « thèses » qui reconnaissaient à la Confédération le droit d'intervenir, tant en accordant aux cantons des subventions qu'en prenant des mesures pour obliger les autorités cantonales à l'accomplissement de leur tâche. A l'unanimité, l'assemblée a voté la résolution suivante :

« Le dix-huitième *Lehrertag* suisse, réuni à Zurich, salue et appuie le projet Schenk. Il attend avec confiance des Conseils de la Confédération et du peuple suisse que la question du subventionnement fédéral des écoles populaires, si pressante au point de vue de la prospérité de ces écoles, fera l'objet d'une étude attentive et sera menée à bonne fin. »

M. Schenk, qui était présent au Congrès, a pris la parole dans un des banquets; il a signalé le danger que courrait la Suisse, si l'esprit de réaction et de démoralisation y prenait le dessus, si les représentants des cantons du Sonderbund réussissaient à obtenir l'adhésion d'une majorité; et il a porté un toast au triomphe de l'esprit de progrès, qui détournera de la patrie le péril qui la menace.

— La Société pédagogique vaudoise a tenu son assemblée générale à Lausanne le 6 juillet. Le chef du département de l'instruction publique, M. Ruchet, et d'autres représentants des autorités scolaires, étaient présents. La Société, qui avait à exprimer son opinion sur l'intervention de la Confédération en matière d'instruction primaire, a admis la légitimité de cette intervention, « à la condition qu'on laisse : 1° aux cantons la direction et l'administration de l'instruction primaire, et 2° à la Confédération la haute surveillance et la charge de secours financiers, qu'elle distribuera suivant le mode d'emploi qui lui paraîtra le plus convenable » .

L'autre question à l'ordre du jour était la revision des statuts. A une forte majorité, l'assemblée refusa d'admettre l'article 1er, disant que « la Société vaudoise était une section de la Société pédagogique romande », et elle substitua à cet article une rédaction ainsi conçue: « La Société forme, par ceux de ses membres qui remplissent les conditions voulues, une section de la Société pédagogique de la Suisse romande ». L'article 2 disait : « Sont reçus membres de la Société: les instituteurs, les institutrices, et les autres personnes qui s'intéressent à l'école et qui acceptent les présents statuts ». M. Savary, instituteur à Arnex, proposa de restreindre la qualité de membre actif aux instituteurs et institutrices primaires en fonctions. Malgré une vive opposition de la part de la minorité, cette proposition fut votée par 115 voix contre 68.

« Là-dessus, dit l'*Educateur*, les représentants des autorités scolaires quittèrent la salle, et le comité, estimant qu'il n'avait plus la confiance de la Société, donna sa démission séance tenante, en refusant de participer à la discussion des autres articles. L'assemblée décida de constituer un comité provisoire choisi en dehors de Lausanne, et le composa de MM. Cornamusaz (Trey), Perrin (Bassins) et Savary (Arnex). Ce comité convoquera ultérieurement une nouvelle assemblée pour reprendre la discussion du projet de règlement. »

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20. — 15050-7-94. — (Encre Lorilleux).

ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE COMMERCIALE

ARTES COMMERCIALES

INDIQUANT

LES PRODUCTIONS INDUSTRIELLES ET AGRICOLES, LES CENTRES COMMERCIAUX,
LE CHIFFRE DE LA POPULATION,
ES CHEMINS DE FER, LES ROUTES, LES BUREAUX DE POSTE ET DE TÉLÉGRAPHE,
LES COMPAGNIES MARITIMES DESSERVANT LES PORTS, ETC.

AVEC TEXTE COMPLÉMENTAIRE EXPLICATIF

SUR LE DÉNOMBREMENT, LES MOEURS ET LES COUTUMES DES POPULATIONS,
LES STATISTIQUES COMMERCIALES, LES PRODUITS A IMPORTER, LES INDUSTRIES A CRÉER,
LA LÉGISLATION, L'ADMINISTRATION, LES TRIBUNAUX, ETC., ETC.

Publiées par

La LIBRAIRIE CHAIX

Sous la direction de F. BIANCONI

Ancien ingénieur-architecte en chef des chemins de fer ottomans.
Auteur de plusieurs ouvrages sur les pays d'Orient.

te Publication a fait l'objet de nombreuses souscriptions de la part des Ministères du Commerce, des Affaires étrangères de l'Instruction publique, de la Guerre, de la Marine, des Travaux publics et de l'Agriculture. Elle a reçu l'approbation de la plupart des Chambres de Commerce et des Sociétés de Géographie.

Cette publication, qui présente un intérêt exceptionnel au point de vue des relations de ne commerce d'exportation et d'importation, forme une collection de cartes dressées à grande échelle des différentes régions de l'Orient, de l'Extrême-Orient, de l'Afrique et l'Amérique, indiquant, soit sur la carte même, soit dans le texte qui l'accompagne : les ductions dominantes de la province ; les villes et les villages de plus de 500 habitants avec chiffre de leur population ; les renseignements les plus complets sur les routes, les chemins de fer, les services maritimes, les postes, les télégraphes, l'administration du pays, etc. Les *Cartes commerciales* sont donc appelées à rendre les plus grands services dans les les pour l'enseignement de la Géographie commerciale.

La Collection comprend les cartes suivantes :

ent. — Turquie d'Europe : Macédoine (3ᵉ édition). Albanie et Épire (4ᵉ édition). — Thrace (Roumélie turque) (2ᵉ édition). — Serbie (3ᵉ édition). — Bulgarie et Roumélie orientale. — Turquie d'Asie : yrie et Chypre.

rême Orient. — Tonkin (2ᵉ édition). — Cochinchine et Cambodge.

ique. — Egypte (2ᵉ édition). — Algérie : Province d'Oran. — Maroc.

érique. — Uruguay (2ᵉ édition; épuisée). — République Argentine (3ᵉ édition). — Bolivie (2ᵉ édition; puisée). — Brésil : Partie Nord (2ᵉ édition) ; Partie Sud. — Venezuela (2ᵉ édition). — Colombie et quateur (2ᵉ édition). — San-Salvador et Honduras. — Guatemala. — Mexique : Partie Nord ; Partie Sud.

tes commerciales, *en préparation* : Chili.

Chaque carte avec texte, prix : cartonnée, 4 francs.

PRIX POUR LES SOUSCRIPTEURS A UNE SÉRIE ENTIÈRE : 3 FRANCS PAR CARTE

FRAIS DE PORT EN PLUS : **0 fr. 50.**

Librairie Ch. DELAGRAVE, 15, rue Soufflot, Paris.

BIBLIOTHÈQUE

DES

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES

ET DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

Publiée sous la direction de M. Félix MARTEL, inspecteur général de l'instruction publique

---

OUVRAGES PARUS

CHATEAUBRIAND. **Extraits,** par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 50

VOLTAIRE. **Charles XII.** Extraits par M. GUY, professeur à l'école Monge. In-12, cart.. . . . . » fr. 75

FÉNELON. **Extraits.** (Télémaque, dialogues et fables), par M. POITRINEAU, inspecteur d'académie. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 25

Robinson Crusoé. Extraits par M. MOSSIER, professeur à l'École normale d'instituteurs de la Seine. In-12, cart.. . . . . » fr. 75

SWIFT. **Extraits de « Gulliver »,** par M. HANNEDOUCHE, inspecteur primaire . . . . 1 fr. 25

WALTER SCOTT. **Quentin Durward** et quelques extraits d'autres œuvres, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. In-12, cart.. . . . . 2 fr. »

DON QUICHOTTE. **Extraits,** par M. E. CARLES, professeur au collège Chaptal. In-12, cart.. . . . . 1 fr. 25

Algèbre, par MM. HUE et VAGNIER, [...]fesseurs à l'école pratique industri[...] commerciale de Reims, directeur[...] *Journal des candidats aux Écoles* [...] *nales d'Arts et Métiers.* In-12, cart. 2[...]

Arithmétique, cours de premi[...] de seconde années, par M. GRA[...]GNAGE, directeur de la section com[...]ciale à l'Ecole pratique industri[...] commerciale de Paris . . . 2 fr.

Physique, cours de première a[...] par M. Paul POIRÉ, professeur [...] lycée Condorcet et à l'École nor[...] supérieure d'instituteurs. In-12, [...] 1 fr.

Travaux manuels, garçons (tex[...] dessins), par M. DOIN, inspecteur [...]maire . . . . 1 fr

Théâtre classique du XVIIe et [...] XVIIIe siècle, par MM. Félix MAR[...] inspecteur général de l'instru[...] publique, et DEVINAT, directeur [...] l'école normale d'instituteurs [...] Rhône, membre du Conseil supé[...] de l'instruction publique.

OUVRAGES SOUS PRESSE

Histoire, cours de première année, par MM. VAST, examinateur d'admission à l'Ecole militaire de Saint-Cyr, et JALLIFIER, professeur au lycée Condorcet et à l'Ecole normale supérieure d'instituteurs.

Physique, Cours de 2e et 3e années, par M. Paul POIRÉ.

Géométrie, premier volume : géom[...] plane, arpentage et lever des p[...] par MM. HUE et VAGNIER, professeu[...] l'École pratique industrielle et c[...]merciale de Reims, directeurs [...] *Journal des candidats aux Écoles* [...]*nales d'Arts et Métiers.*

D'AUTRES VOLUMES PARAITRONT ULTÉRIEUREMENT

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 15052-6-94. — (Encre Lorilleux).



PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGT-CINQUIÈME

N° 9. — Septembre 1894

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXV. N° 9. 15 septembre 1894.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT

ET SON 14e CONGRÈS (NANTES, AOUT 1894)

A l'occasion du 14e Congrès de la Ligue française de l'enseignement qui vient de tenir ses assises à Nantes, la *Revue pédagogique* a désiré offrir à ses lecteurs un peu plus qu'un compte-rendu sommaire de cette assemblée. Le Comité de rédaction a pensé qu'il serait à propos de consacrer une étude de quelque étendue à l'ensemble de l'œuvre de la Ligue, telle qu'on peut l'apercevoir à travers la plus récente manifestation de cette association.

C'est exclusivement à l'aide des documents publiés par le *Bulletin* de la Ligue ou insérés dans les journaux[1] que le présent travail a été rédigé; il pourrait être intitulé: « Matériaux pour servir à l'histoire de la principale entreprise due à l'initiative privée laïque en matière d'enseignement depuis la fin de l'Empire ».



Tirons d'abord du *Bulletin de la Ligue française de l'enseignement pour la propagande de l'instruction et de l'éducation nationale*[2] un résumé des origines de la Ligue et un coup d'œil d'ensemble sur son passé. Cet exposé, à la fois vif et substantiel, est dû à l'un des secrétaires de l'œuvre, M. Dessoye, rédacteur en chef de la *Dépêche*, de Brest.

1. Ces documents, comme tout ce qui concerne le mouvement des idées et des choses scolaires, sont soigneusement recueillis au Musée pédagogigue, où chacun peut les consulter.

2. N° de juillet 1894, p. 234 et suivantes; le numéro a été tiré à part en brochure sous le titre : « 14e Congrès annuel à Nantes, 2, 3, 4 et 5 août 1894 ».

C'est le 25 octobre 1866 que Jean Macé, alors professeur de demoiselles au pensionnat du Petit-Château, à Beblenheim, dont il a illustré le souvenir par ses livres et par son œuvre, lançait, dans l'*Opinion nationale*, son premier appel en faveur de la constitution d'une ligue des hommes dévoués à l'œuvre de l'enseignement, à l'instar de ce qui existait en Belgique.

« Nous ne sommes pas tout à fait, disait-il, dans les mêmes conditions que nos voisins. Il nous faut des autorisations dont ils n'ont pas besoin, et le programme à présenter devra probablement être moins large que le leur. Mais, quand il s'agit d'un intérêt aussi majeur pour le pays, ce qu'on ne peut pas faire doit-il jamais empêcher de chercher à faire ce qu'on pourrait? Une coalition organisée dans tous nos départements entre tous les hommes de bonne volonté qui ne demandent qu'à travailler à l'enseignement du peuple, sans plus, cette coalition ne serait pas de trop pour ce que nous avons à faire. Les Belges en sont encore à se préparer au suffrage universel, et nous le tenons : il nous tient, si vous aimez mieux. »

Et, reprenant un mot mis alors, par de récents événements, fort à la mode, Jean Macé ajoutait : « Pourquoi ne chercherions-nous pas à constituer la landwehr de l'enseignement? »

Deux jours après la publication de cet appel, trois adhésions arrivaient à Jean Macé, venant de trois humbles, de trois petits, dont il faut conserver les noms : c'étaient Antoine Mamy, conducteur-chef au chemin de fer de Lyon, Jean Petit, tailleur de pierres, et Larmier, sergent de ville. Jean Macé s'inscrivit quatrième sur la liste des adhérents à la future Ligue, puis il annonça que la réalisation de son projet était en marche....

Le 15 novembre, Jean Macé écrivait dans l'*Opinion nationale* : « Je fais appel à tous ceux qui conçoivent la Ligue future comme un terrain neutre, politiquement et religieusement parlant, et qui placent assez haut la question de l'enseignement populaire, dans le sens strict du mot, pour accepter de la servir toute seule sur ce terrain-là. Ce ne serait pas la peine d'essayer si l'on voulait autre chose. On ne vivrait pas, en supposant qu'on pût parvenir à naître. »

Voici la formule d'adhésion qui était proposée à tous en tête des listes : « Les soussignés, désireux de contribuer personnellement au développement de l'instruction dans leur pays, déclarent adhérer au projet d'établissement en France d'une Ligue de l'enseignement au sein de laquelle il demeure entendu qu'on ne servira les intérêts particuliers d'aucune opinion religieuse ou politique. Ils s'engagent à en faire partie quand elle sera constituée, et à souscrire annuellement chacun pour la somme portée à la suite de son nom. »

Un mois après, le 15 décembre, Jean Macé comptait 510 adhésions; il y en avait 2,109 le 15 février suivant; le 15 mai, elles atteignaient le chiffre de 4,075.

Un an après la publication de son second appel, du véritable mani-

feste, le 15 novembre 1869, Jean Macé, publiant un « rapport sur la première année de propagande de la Ligue de l'enseignement en France », pouvait annoncer qu'au 1er novembre les adhésions étaient au nombre de 4,792, dont 4,751 pour la France, réparties sur 77 départements.

Déjà des groupes s'étaient formés, des *cercles*, suivant le terme qui fut généralement adopté. Le premier en date est celui de Chevilly, fondé dès décembre 1866 dans un petit village du Loiret. Le *cercle messin* vint ensuite : sa fondation fait date dans l'histoire de la Ligue, 21 juin 1877. Le 11 août suivant, le cercle messin ouvrait une bibliothèque; peu après, il commençait des cours comprenant tout le programme de l'enseignement universitaire, moins le latin et le grec. Le préfet de la Moselle, M. Paul Odent, avait approuvé les statuts du cercle; l'évêque de Metz excommunia les fondateurs, dénonça dans les statuts « l'exclusion systématique de la religion »..., et, du même coup, lança ses foudres sur le ministre de l'instruction publique, M. Duruy, qui s'efforçait de transformer l'enseignement des jeunes filles...

Jean Macé répondit à cette déclaration de guerre du cléricalisme par une des plus belles pages et des plus fières qui soient sorties de sa plume. Il se plaça au-dessus de la controverse, s'affirmant plus religieux, lui croyant, lui agissant, que ceux qui se réclament de formules sacrées, quitte à les fouler ensuite aux pieds par les actes. « C'est l'acte, en effet, dit-il, qui fait l'homme religieux; ce n'est pas la formule; c'est l'obéissance à la loi du devoir, et non pas sa conception métaphysique; et la controverse ne peut pas suivre ceux qui montent ensemble, du même cœur, à l'accomplissement du devoir universel d'amour et de justice. Sa place est plus bas, dans la région tourmentée où l'on se maudit pour des affirmations et des cérémonies. »

En même temps, l'œuvre se propageait; l'exemple du cercle messin trouvait des imitateurs. A Rouen, le 20 novembre 1868, un cercle se constituait, sous la présidence de M. Raoul Duval, avocat général à la Cour d'appel. Le cercle de Colmar existait déjà depuis neuf mois. A Nancy, à Toul, au Havre, à Marseille, en Algérie, on suivait le mouvement; à Épinal, on créait une école laïque de filles. Des bibliothèques étaient ouvertes; des cours, des conférences étaient organisés; les plus fortunés des cercles publiaient des bulletins.

Le 15 février 1870, la Ligue comptait 59 cercles, réunissant un budget connu de 70,455 fr. 85 c., souscrit par 71,850 membres, et Jean Macé, en terminant une note statistique de la Ligue, pouvait dire : « La Ligue n'est plus une utopie; elle a conquis son droit de cité dans le pays. A ceux maintenant qui en comprennent l'utilité, qui se sont déjà mis à l'œuvre ou qui se préparent à s'y mettre, à développer une œuvre qui ne demande plus qu'à grandir pour devenir, comme la Société fondée en Hollande, il y a quatre-vingts ans, par le pasteur de Monnikendam : *une force nationale sortie d'un bienfait national.* »

La guerre survint, et, dans le grand bouleversement de l'année terrible, tout fut emporté. Quand on se chercha, au lendemain de la paix, de tout le mouvement de la Ligue rien ne subsistait. C'est alors que commença le rôle de l'homme qui, pendant dix ans, fut véritablement l'ouvrier de la Ligue et dont le nom a sa place près de celui de Jean Macé : M. Emmanuel Vauchez.

M. Vauchez avait été des premiers à répondre à l'appel de Jean Macé. Il a le numéro 8 sur la première liste d'adhésions. Homme d'action avant tout, il avait joint aussitôt l'acte à la parole et fondé le *cercle parisien* de la Ligue (1867-1869). Commerçant, par surplus, il avait assigné au nouveau cercle un rôle qui devait en faire plus tard le véritable centre de la Ligue et comme la personnification de l'œuvre: servir d'intermédiaire entre les cercles de province et les libraires de Paris, être à Paris le chargé d'affaires des cercles, leur représentant. Il pensait bien ainsi devenir du même coup comme le trait d'union des cercles entre eux. Il n'en pourrait que mieux mener la propagande en province, ce qui était son but.

L'œuvre était à peine ébauchée, quand la guerre éclata. La paix faite, M. Vauchez se remit courageusement à la tâche; il battit le rappel des amis dispersés, reconstitua le cercle, puis, commençant hardiment la propagande que l'action législative devait, dix ans plus tard, consacrer, il lança dans le pays le pétitionnement pour l'instruction obligatoire et gratuite. 300,000 signatures au bas d'une pétition semblable avaient été recueillies, en 1870, par un comité formé à Strasbourg. On ne faisait, après tout, que reprendre une entreprise dont les événements ne prouvaient que trop l'urgente opportunité. Le 31 octobre 1871, les premiers ballots de pétitions partaient de Paris à l'adresse des cercles.

Pour faire face aux frais, qui allaient être grands, on demanda à chaque signataire de la pétition d'appuyer son adhésion par le versement d'un sou. On appela cette sorte de souscription « le mouvement national du sou contre l'ignorance ».

S'il fut bien nommé, les chiffres suivants vont le dire. Le 19 juin 1872, la commission du sou, ayant à sa tête Jean Macé, se rendait à Versailles et déposait au secrétariat de l'Assemblée, devant une délégation des groupes républicains, 115 paquets sous enveloppes cachetées, ne pesant pas moins de 200 kilogrammes, et contenant 847,761 signatures se décomposant ainsi : pour l'instruction *obligatoire* seulement, 116,105; pour l'instruction *obligatoire et gratuite*, 383,391; pour l'instruction *obligatoire, gratuite et laïque*, 348,275. Le 6 janvier de l'année suivante, M. Vauchez déposait 69,506 signatures nouvelles. On y joignit les résultats du pétitionnement de Strasbourg. Le total des signatures déposées était ainsi de 1,267,267. C'était le plus grand succès de pétition qu'on eût encore vu dans notre pays...

La France républicaine n'avait alors devant elle que des adversaires déclarés. Les partisans de l'Empire étaient bien bas; mais le monar-

chisme avait relevé la tête et escomptait une restauration prochaine; le cléricalisme se faisait plus insolent que jamais. C'est assez dire que le pétitionnement de la Ligue avait soulevé des colères furieuses. L'Assemblée refusa de mettre les pétitions à son ordre du jour; elle les renvoya à M. Dupanloup, président d'une commission parlementaire de l'instruction publique, qui crut les enterrer.

Mais dès le 4 novembre 1892, M. Vauchez recommençait sa campagne en demandant à tous les hommes qu'un mandat électif autorisait à parler au nom de leurs concitoyens, députés, conseillers généraux, conseillers d'arrondissement, maires, adjoints, conseillers municipaux, le sentiment des habitants de leur contrée sur l'obligation, la gratuité et la laïcité de l'enseignement primaire. Cinq semaines après, trente-cinq mille signatures d'élus du pays, représentants et interprètes de quatorze ou quinze millions d'habitants, confirmaient le pétitionnement.

En même temps, le cercle parisien entreprenait de fonder dans l'armée des bibliothèques régimentaires; il dotait de livres, de cartes, les écoles régimentaires, les hôpitaux.

Son action allait grandissant, quand M. Thiers tomba. Les cléricaux prenaient le pouvoir. Les jours d'épreuves commençaient.

Les préfets interdisent les conférences, ferment les cercles; défense aux écoles de rien recevoir de la Ligue; ordre aux instituteurs de retirer leur adhésion. Le pape lui-même s'en mêle, condamnant la Ligue dans une encyclique du 21 novembre 1873 et dans un bref du 14 janvier suivant.

Ce régime de compression dura trois ans, les trois ans de l'Ordre moral; mais l'œuvre de la Ligue n'en avait pas moins progressé en dépit de toutes les hostilités : le 17 juin 1876, on pouvait annoncer qu'elle comptait 210 sociétés, possédant un demi-million de livres; que ses membres étaient au nombre de plus de trente mille, et qu'on lui devait l'établissement de plus de 400 bibliothèques populaires ou communales et de 175 bibliothèques régimentaires.

Aussitôt après la chute du gouvernement clérical en novembre 1877, la Ligue prit un nouvel essor, organisa à l'instar de la Belgique le *sou des écoles laïques*, reprit l'enquête, interrompue par le 24 mai, sur l'obligation, la gratuité et la laïcite de l'enseignement, fonda de nouvelles sociétés, enfin obtint le 4 juin 1880 la reconnaissance du cercle parisien comme établissement d'utilité publique.

L'heure était venue de réaliser le plan conçu, dès le début de son entreprise, par Jean Macé, de réunir toutes les sociétés qui composaient la Ligue, de substituer au lien moral qui les rattachait un lien effectif, d'en former un faisceau, de constituer véritablement la Ligue française de l'enseignement. Ce fut l'œuvre d'un congrès général qui se tint à Paris, dans les salles du Grand-Orient, du 18 au 21 avril 1881. La Ligue était fondée.

L'article 3 des statuts qui furent alors adoptés est ainsi conçu :

« La Ligue française de l'enseignement a pour but de provoquer dans toute la France l'initiative individuelle au profit du développement de l'instruction populaire par tous les moyens possibles ».

Le second congrès de la Ligue (avril 1882) décidait d'enthousiasme, sur la proposition de M. le sénateur George, que la Ligue « prenait en mains la cause nationale de l'éducation civique et militaire ». Alors commença un mouvement qui rappela, par l'ardeur de la propagande, celui du pétitionnement : il s'agissait de provoquer, dans tout le pays, la formation de sociétés où les jeunes gens, depuis leur sortie de l'école jusqu'à vingt ans, se prépareraient, par toute une série d'exercices, à la rude vie du soldat. L'existence de tant de sociétés de gymnastique et de tir, qui travaillent patriotiquement sur tous les points du territoire, dit assez que la propagande de la Ligue a porté ses fruits.

Après l'éducation civique et militaire, l'enseignement professionnel. Ce fut l'œuvre particulière du congrès de Reims (1883), qui appela sur cette branche de l'éducation nationale l'attention des sociétés de la Ligue.

Sans passer en revue l'œuvre des divers congrès annuels, on peut rappeler, parmi les questions traitées dans les dix dernières années, celles de l'application des lois scolaires; de l'enseignement technique, surtout de l'enseignement agricole; des colonies de vacances, de l'unification des livres scolaires, de la prévoyance et de la mutualité scolaires, des bibliothèques circulantes, des associations amicales d'anciens élèves des écoles primaires.

Organisation de conférences, stimulation à la fondation de sociétés d'instruction, de bibliothèques, de sociétés d'éducation civique et militaire, telle a été, telle est encore l'œuvre de la Ligue.

En même temps et parallèlement, le cercle parisien continuait la tâche en vue de laquelle il avait été fondé. Il constitue aujourd'hui une très importante maison de commission en librairie. Un article de son dernier budget est à retenir : il a fourni depuis le commencement plus de deux millions (2,034,266 francs) de livres avec un bénéfice d'un tiers, en moyenne, pour les acheteurs.

Ainsi l'œuvre est en plein fonctionnement et, vingt-huit ans après, l'esprit de la Ligue est encore tel que le formulait, au début, son fondateur : « Faire penser ceux qui ne pensent pas; faire agir ceux qui n'agissent pas; faire des hommes et des citoyens ». Il le répétait au congrès de 1882 : « Nous sommes une école de citoyens ». Il reprenait la même idée, au congrès de 1883, dans ces paroles qu'on dirait écrites d'hier : « Nous avons eu assez de peine à devenir enfin un peuple libre. Voyons à le rester, mais sachons bien que nous ne le resterons qu'en nous faisant nous-mêmes les gardiens de notre liberté. C'est cela la République. Qui en veut doit en accepter les conséquences, et je demanderai à qui n'en veut pas, s'il est Français avant d'être autre chose, ce qu'il voit de solide à mettre à la place. —

Notre rôle à nous, ouvriers de la Ligue, dans ce grand travail de transformation républicaine à travers lequel vient se jeter à l'aveugle tout ce qui reste d'éléments monarchiques, dans cette crise redoutable que traverse la patrie française, notre rôle, c'est d'organiser dans tout le pays les éléments dispersés, inconscients parfois, parfois aussi dévoyés, c'est de grouper les hommes de progrès et de bonne volonté qui veulent la République, qui la veulent sage et forte, justement jalouse de son droit à elle, et qui ne se rendent pas toujours compte que c'est à eux de la faire comme ils la veulent, en apportant leur concours personnel aux efforts qui se multiplient chaque jour pour élever notre peuple à la hauteur d'un peuple républicain. »

***

Il est évident qu'après cet effort d'un quart de siècle, la Ligue eût pu considérer sa tâche comme finie, et il faut bien avouer que beaucoup de « ligueurs » l'entendaient ainsi, que le public en jugeait de même.

Mais c'était compter sans Jean Macé. Il y avait quelques années que l'activité de la Ligue semblait se ralentir et son ambition se borner à l'administration des affaires courantes, quand divers indices témoignèrent qu'une direction nouvelle lui était imprimée et que la même voix impérieuse qui l'avait jadis mise en mouvement venait de la réveiller par un nouvel ordre : Marche! marche!

A la fin de novembre 1892 paraît, sous la signature du Conseil général de la Ligue, un *Appel* dont il vaut la peine de reproduire les passages caractéristiques :

« La Ligue de l'enseignement s'est tenue jusqu'à présent en dehors des questions de méthodes scolaires.

Ce n'est pas qu'elle se soit jamais désintéressée de l'école. Son grand pétitionnement en faveur de l'enseignement obligatoire, gratuit et laïque, sa campagne du Sou des écoles, la place faite dans ses congrès aux cantines scolaires et à la mutualité scolaire, témoignent assez de l'importance qu'elle y attache. Ses relations avec les instituteurs de la France entière sont de tous les jours, soit pour leurs achats de matériel d'enseignement et de livres de prix, soit par les subventions qu'elle accorde dans toute la limite de ses ressources disponibles aux écoles déshéritées. Mais tout cela s'arrêtait en quelque sorte à la porte de l'école, ne touchait pas tout au moins aux leçons qui s'y donnaient. Le moment semble venu pour la Ligue d'aborder un terrain qu'elle avait dû s'interdire à son début, et sur lequel elle hésitait depuis à s'engager, s'étant donné pour but spécial l'enseignement hors de l'école. Son Conseil général a cru devoir passer outre. Il vient

d'inscrire en tête du programme du prochain congrès de la Ligue : « Étude des méthodes scolaires au point de vue de l'instruction et de l'éducation ».

L'école a deux missions à remplir, aussi sacrées l'une que l'autre.

Elle doit armer l'enfant pour la vie; développer ses facultés et le munir des connaissances pratiques dont il aura besoin plus tard; lui enseigner le savoir-vivre, et en faire un homme sociable; éveiller, fortifier sa conscience, et en faire un honnête homme.

C'est la part du devoir de la société envers ses membres : *tous pour chacun.*

L'école doit aussi faire des citoyens ayant au cœur l'amour de la patrie, toujours prêts à s'oublier pour elle, qu'il s'agisse aussi bien de la servir dans son honneur ou dans ses intérêts que de la défendre les armes à la main. Dans un pays de suffrage universel, l'école doit enfin faire des souverains sachant quelque chose de la redoutable fonction dont ils sont investis et pénétrés du sentiment de sa grandeur, ne trafiquant pas de leur vote, n'en faisant pas fi, ne le donnant pas à la légère, respectueux avant tout de la loi, qui est l'émanation de la souveraineté nationale prise dans son ensemble.

C'est la part du devoir des membres de la société envers elle : *chacun pour tous.*

L'école française actuelle, si en progrès qu'elle puisse être sur le passé, suffit-elle à cette préparation, et comme instruction et comme éducation? Quels sont les meilleurs procédés à imaginer pour la rapprocher, dans la mesure du possible, de cet idéal? Quels sont ceux employés dans les autres pays, et comment les adapter aux besoins, aux convenances du nôtre?

Le champ de l'étude proposée est vaste. Il n'en est pas d'une importance plus vitale pour ce pays.... »

Le 13e congrès, tenu à Paris à la fin d'octobre 1893, essaya de réaliser ou du moins d'aborder ce vaste programme. On en peut trouver le compte-rendu dans le *Bulletin* n° 129 (nov.-déc. 1893). Dans un discours d'ouverture d'un ton simple, pratique et familier, ce qui n'exclut ni la profondeur ni la portée des vues, M. Léon Bourgeois avait essayé de fixer quelques-unes des « grandes lignes de la réforme pédagogique » mise à l'ordre du jour par la Ligue. Il comparait l'enseignement populaire, tel que la République l'a organisé, à un « corps bien constitué, bien fait » auquel « il est nécessaire de donner une force intérieure plus puissante et plus consciente d'elle-même, en un mot une âme vraiment vivante et agissante. Si le corps est fait, l'esprit n'est pas encore entièrement formé, le cœur ne bat pas encore assez vite. L'esprit, ce sont les méthodes d'enseignement; le cœur, c'est l'éducation. » Et passant

en revue notre régime scolaire, M. Bourgeois s'attachait à indiquer les points qui restent en souffrance, qui appellent ou une revision ou un complément d'efforts : l'insuffisance de la fréquentation, l'insuffisance de l'action publique qui devait faire de l'obligation scolaire une réalité; puis l'insuffisance à certains égards de l'enseignement lui-même, soit par le fait des programmes, soit par le fait des maîtres, soit parce que, pour réaliser pleinement tout ce que l'on demande aujourd'hui à la simple école du peuple, il faut plus d'une génération; enfin l'insuffisance de l'éducation, et là notre ancien ministre ne craignait pas d'insister: « C'est l'éducation du sentiment moral qui me paraît être le point de départ de l'éducation. Exerçons le sentiment moral chez les enfants, faisons en sorte qu'à propos de leurs moindres actions ils aient à se prononcer, à distinguer le bien du mal, à savoir reconnaître le devoir... Le secret, pour cela, il n'y en a qu'un: pour communiquer cette flamme il faut l'avoir; l'éducation, c'est un don de soi-même. Il faut que le maître ait ce sentiment intérieur pour l'inspirer à tous *ses* enfants. Il y a pour y parvenir des méthodes, des procédés en grand nombre; il n'y a qu'une force, c'est l'âme du maître... »

A la suite de ce discours, et de l'exposé d'un plan de réforme pédagogique dû à M. Charles Mismer (à propos de la fondation d'une école primaire modèle à Constantinople), le vœu suivant fut émis, et, bien que nous ne trouvions pas au compte-rendu officiel la mention expresse d'un vote, la plupart des journaux l'ont reproduit comme adopté à l'unanimité par le congrès de la Ligue :

Le congrès :

1° Considérant que l'instruction qui n'aboutit pas à une éducation est plus dangereuse qu'utile à l'ordre social et à la discipline militaire;

Considérant qu'à défaut de la famille, les écoles publiques doivent tendre de plus en plus à élever le niveau moral de la nation et à faciliter la tâche des instructeurs de l'armée,

Emet le vœu qu'un enseignement comprenant les *devoirs de l'homme* dans toutes les situations précède à l'école l'enseignement des *droits civiques*.

2° Considérant, d'autre part, que les méthodes et les programme d'enseignement emploient une trop grande partie du temps et des forces cérébrales de la jeunesse aux dépens des nécessités pratiques de la vie,

Émet le vœu que, dans les écoles annexes des écoles normales, des efforts plus grands soient faits en vue de traduire l'instruction en *éducation morale* et en applications immédiates aux besoins des masses populaires.

Nous n'insisterons pas sur les décisions accessoires ayant trait à divers procédés d'enseignement, ou à des points spéciaux (agriculture, comptabilité, langues vivantes). Le vœu que nous venons de transcrire[1] exprime bien pour l'opinion publique l'idée maîtresse sortie du congrès de 1893. Les adversaires de la Ligue de l'enseignement, qui sont aussi ceux de l'enseignement laïque, ont affecté de recueillir ces déclarations ou comme un aveu d'impuissance ou comme l'indice d'une conversion. Les rapprochant des opinions nettement théistes et spiritualistes professées par M. Jean Macé dans un petit volume récent, *Philosophie de poche*, certains de ces journaux se demandent si le fondateur de la Ligue en est venu à douter de son œuvre ou à reconnaître qu'aucune éducation ne peut se passer de l'idée religieuse. D'autres se bornent à remarquer « que la Ligue elle-même semble reléguer au second plan l'éducation intellectuelle pour y substituer l'éducation morale[2]. »

***

A la fin de mars 1894, — à la suite de la décision importante pour la gestion administrative de la Ligue qui a prononcé la fusion du cercle parisien avec la Ligue elle-même, — paraît un nouvel *Appel de la Ligue de l'enseignement*. Ce document, dans une langue nette et ferme, rappelle d'abord ce qu'a fait la Ligue dès avant l'avènement de la République pour préparer l'éducation républicaine du pays, et il ajoute, ne craignant pas d'insister sur les mêmes idées qui avaient semblé étonner :

---

1. Répété et confirmé sous d'autres formes par des vœux dans le même sens que firent adopter MM. Javal, Rautner, Mme Élise Roch, etc.

2. « De ce vœu on peut conclure :

» 1° Que dans les écoles laïques officielles, on ne se préoccupe pas de l'éducation des enfants ;

» 2° Qu'en supprimant l'enseignement du catéchisme du programme, on y a laissé subsister une lacune qui jusqu'ici n'a jamais été comblée. C'est ce que nous avons dit dès le premier jour.

» Quant à espérer de combler cette lacune en introduisant dans le programme l'enseignement de la morale laïque et des devoirs, c'est une pure chimère à laquelle nous ne pouvons comprendre que puissent s'arrêter des esprits sérieux. » (Journal *la Vendée*, 5 décembre 1893.)

« Aujourd'hui, *partageant les légitimes anxiétés de tous les bons Français*, elle sent l'urgence de faire un nouvel appel à l'initiative privée, pour mener à bien un projet qui est le prolongement même de son œuvre.

Elle voudrait, de l'école jusqu'à l'entrée au régiment, assurer à l'adulte les connaissances acquises pendant l'enfance, diriger son perfectionnement dans le sens professionnel, enfin munir le jeune homme, trop tôt livré à lui-même, des solides principes qui sont indispensables aux citoyens d'une démocratie.

C'est son devoir d'initiatrice et de Française. La situation sociale le rend impérieux pour elle.

La Ligue ne se désintéressera pas de ce qui passe à l'école même.

Elle demandera que l'obligation scolaire, née d'un pétitionnement qu'elle a provoqué, ne soit pas un vain mot.

Elle demandera et obtiendra, par l'action incessante et directe de ses adhérents d'hier et de demain, que les commissions scolaires réorganisées, et les municipalités stimulées, rendues plus soucieuses de leurs devoirs, prennent davantage à cœur l'application des lois.

Elle demandera que le niveau du certificat d'études soit relevé, de façon que les enfants admis à se présenter, en vertu d'une tolérance administrative [1], à l'âge de onze ans, ne puissent l'obtenir qu'après avoir vraiment étudié toutes les matières inscrites aux programmes.

Mais surtout à la sortie de l'école s'affirme le rôle revendiqué par la Ligue, qui, loin de se substituer d'ailleurs aux efforts individuels et collectifs, compte les seconder de tout son pouvoir.

Elle aidera à la formation méthodique de *Patronages* et de *Sociétés protectrices laïques*. Elle fournira aux municipalités et aux directeurs d'écoles les exemples des résultats obtenus par cette institution, qui étend l'action de l'instituteur et de l'instruction.

Elle n'oubliera pas ses devoirs envers les adultes. Elle provoquera, en ce qui les concerne, une organisation nouvelle : cours complémentaires, cours professionnels, conférences populaires.

Elle a le dessein, là où des sociétés similaires n'existent pas, de fonder des *Associations d'éducation populaire* dans chaque canton.

Elle tâchera de réunir en un faisceau solide, dans chaque centre de quelque importance, des bonnes volontés ne marchandant ni leur temps ni leur dévouement.

Elle leur assignera, comme rôle, de rassembler les ressources nécessaires pour se procurer des moyens d'action consistant en :

1° Une bibliothèque circulante :

2° Une collection scientifique facilement transportable, y compris un appareil à projections avec vues.

---

1. C'est le texte même de la loi : « Il est institué un certificat d'études primaires ; il est décerné après un examen public auquel pourront se présenter les enfants dès l'âge de onze ans. Ceux qui, à partir de cet âge, auront obtenu le certificat d'études primaires, seront dispensés du temps de scolarité obligatoire qui leur restait à passer. » (*Loi du 28 mars 1882*, art. 6.)

Le local sera aisément trouvé. La salle d'école ou bien a salle de mairie sera offerte à peu près partout aux organisateurs.

Les conférenciers s'offriront aussi d'eux-mêmes. Ce seront les hommes instruits de la localité, qui ne refuseront pas de faire soit une conférence, soit une causerie, sur des sujets qui leur seront familiers.

Ce sera l'instituteur, dont le zèle n'est pas douteux, et qui, dans son école ou dans l'école de la commune voisine, continuera sa mission et son apostolat.

Ce seront aussi les professeurs des facultés, des lycées et des collèges, des écoles primaires supérieures, les professeurs spéciaux d'agriculture, d'industrie et de commerce qui, pour les inaugurations, pour les jours de grandes séances, entreprendront, comme leurs collègues d'Angleterre, des conférences et prêteront le concours de leur parole à leurs camarades de l'enseignement primaire. »

L'*Appel* se termine par la promesse que le Conseil général de la Ligue ne négligera rien pour mener à bonne fin cette campagne d'un véritable intérêt national.

« Campagne savante et perfide, s'écrie la *Vérité* (18 avril), organisée par cette Ligue de l'enseignement qui s'appellerait mieux la Ligue pour l'obscurcissement, le détraquement et le désordre intellectuel en France. Après avoir délivré la jeunesse de tout ce qui s'appelait jadis le respect, le sens moral et le sens commun, la Ligue estime qu'il en reste encore trop chez les vieillards et les adultes. Comme on ne peut plus les ramener à l'école, on ira les trouver jusque dans leurs villages pour les enseigner, puisque cela s'appelle enseignement, » etc.

C'est sur ces bases et d'après ce programme que se prépara le 14e Congrès, celui qui a eu lieu à Nantes du 2 au 5 août dernier.

***

Le congrès a été brillamment inauguré par un grand discours de M. Léon Bourgeois, que nous croyons devoir, vu son importance, reproduire presque *in extenso;* les passages même qui semblent n'avoir rien de pédagogique ne sont peut-être pas ceux qui intéressent le moins la pédagogie :

« Messieurs,

La Ligue française de l'enseignement est, vous le savez tous, entrée cette année dans une période d'activité nouvelle.

Vous vous rappelez quel a été son rôle aux heures difficiles de la fondation de la République, et quelle part lui revient dans le vote des grandes lois scolaires.

C'est elle qui avait, à la voix de Jean Macé, préparé, soutenu, propagé le grand mouvement d'opinion en faveur de l'obligation, de la laïcité et de la gratuité de l'enseignement primaire; c'est elle qui, par l'incessant rayonnement de ses bulletins, de ses circulaires, de ses conférences, avait peu à peu fait sur cette question fondamentale la lumière dans tous les esprits de bonne foi; c'est elle, enfin, qui, par le formidable pétitionnement du « million de signatures », avait donné, aux républicains qui soutenaient devant les Chambres les projets de loi si violemment combattus, l'appui incessant et décisif de la volonté populaire, et leur avait permis, portés pour ainsi dire sur ce flot souverain, de franchir tous les bas-fonds et toutes les barres, et d'entrer victorieusement au port.

Après le vote de ces lois, il avait semblé à quelques-uns que la tâche de la Ligue était accomplie. Mais c'était mal connaître la Ligue et son infatigable président...

Après avoir obtenu « pour tout enfant le minimum d'instruction nécessaire » par l'organisation du système général de l'enseignement primaire, la Ligue tourne maintenant ses regards et ses efforts vers l'adolescent et vers l'adulte, vers le jeune homme et vers le citoyen. Elle pense qu'il ne suffit pas qu'à treize ans — si les lois sont vraiment appliquées — chacun des enfants du pays soit certain de sortir de l'école avec le bagage de notions élémentaires indispensable à tout homme civilisé; dans les années qui suivront, il importe qu'il ne perde rien de ce qu'il a appris à l'école, qu'il accroisse ce premier trésor; qu'il ait à sa disposition, suivant la profession qu'il aura en vue, des connaissances plus précises et plus étendues; il faut enfin qu'il soit préparé non pas seulement à son métier, mais à la vie, et qu'il ait, vienne l'âge d'homme, acquis non seulement les connaissances, mais encore et surtout les forces qui lui seront nécessaires pour remplir le triple devoir et porter la triple dignité du chef de famille, du soldat et du citoyen.

Messieurs, l'entreprise est immense, mais laissez-moi vous dire que sa grandeur n'égale pas encore sa nécessité. La loi du monde est ainsi faite que chaque progrès accompli appelle un progrès nouveau. Lamartine l'a dit sous une forme saisissante :

Ne prends pas l'horizon pour la borne du monde.

Dans sa lente et douloureuse ascension, l'humanité n'atteint un sommet que pour en voir, devant elle, se lever d'autres plus hauts et plus radieux. L'égalité civile conquise en 1789 n'était que la préface de l'égalité politique et du suffrage universel ; le suffrage universel exigeait l'instruction universelle; celle-ci n'est rien si l'éducation morale et civique ne la vient pas compléter et rendre féconde. Et l'Etat républicain est en péril si la souveraineté, qui est à tous, n'est pas aux mains d'hommes dignes et capables d'en porter le noble fardeau.

L'Etat, messieurs, ne peut cependant se charger de cette tâche. C'est à l'initiative privée, à la libre activité des bons citoyens qu'il appartient de l'entreprendre. Et c'est aux citoyens que s'adresse, en effet, la Ligue; à tous les hommes de bonne volonté, elle demande de se grouper et de s'entendre, de fonder des associations, de créer des bibliothèques, des cours, des centres de conférences, des patronages. Elle n'entend se substituer à personne, mais promet, à tous ceux qui tenteront quelque chose, ses conseils, son concours moral et son appui matériel.

Messieurs, j'entends bien ce que l'on va dire. Est-ce donc simplement par des leçons, des cours, des conférences qu'il est possible de résoudre les questions politiques et sociales qui agitent, qui divisent, qui, hélas! ensanglantent notre temps? Ne faut-il pas autre chose, et n'est-ce pas aux pouvoirs publics, par une organisation, par des actes, par des lois, qu'il appartient de statuer, de régler les conflits et d'en donner les solutions décisives?

Je réponds sans hésiter. C'est à la loi qu'il appartient de donner les décisions, mais c'est à l'esprit public qu'il appartient de les préparer. Dans une démocratie, dans un Etat républicain, c'est, quoi qu'on dise et qu'on fasse, l'opinion publique à laquelle appartiennent le premier et le dernier mot. Les représentants du pays rédigent la loi, mais c'est la nation qui la dicte et qui l'exécute. Adressons-nous à la nation.

Messieurs, on ne saurait trop mettre en lumière le caractère et la profondeur de la révolution politique et sociale dont notre siècle a été témoin. Il ne suffit pas de constater que la République et le suffrage universel ont fait, en droit, de chaque citoyen majeur un souverain. n poète a dit justement « que la politique ne produisait que des révolutions partielles, limitées aux formes extérieures de la société; mais qu'une seule chose était importante, la révolution faite dans les esprits ». C'est cette révolution dans les esprits que notre temps a connue, c'est elle qui fait la grandeur tragique de l'heure où nous sommes; c'est elle qui éveille chez les uns toutes les terreurs, chez les autres toutes les espérances. Les cadres conventionnels des anciens régimes une fois tombés, les hiérarchies fondées sur les préjugés de la naissance, de la classe ou de la caste une fois détruites, chacun s'est trouvé légitimement en droit de discuter avec tous d'égal à égal sur ses opinions, sur ses sentiments, sur ses intérêts; une révolution scientifique et philosophique non moins profonde a livré, à la même heure, tous les problèmes jusque-là réservés, à la discussion commune : le « je pense, donc je suis » de Descartes a été mis à la portée de chacun, et chacun s'est constitué le juge souverain et de lui-même et de tous.

Et cette crise n'est pas spéciale à notre pays. Des événements récents nous montrent les mêmes causes agissant sur les divers points du vieux et du nouveau monde. Comme aux époques des grandes révolu-

tions géologiques, la terre entière semble traverser une épreuve. Et comme à ces époques, après le soulèvement d'une chaîne de montagnes, de grands fleuves se sont trouvés arrêtés dans leur marche, et n'ont pu reprendre leur cours que dans des directions nouvelles, nous avons, nous et avec nous tous les amis de la paix humaine, à rendre au grand fleuve des démocraties son courant pacifique, à lui assurer l'issue et la voie par lesquelles il sera, non un torrent irrité et furieux qui inonde et qui ruine, mais un flot bienfaisant qui porte partout la paix et la vie.

Messieurs, si nous regardons de près aux conditions du problème, nous reconnaîtrons bien vite qu'elles sont désormais non pas tant d'ordre politique, que d'ordre intellectuel et moral. C'est à l'enfant, c'est à la conscience de tous, grands et petits, puissants et humbles, riches et pauvres, satisfaits et révoltés, qu'il s'agit de s'adresser désormais, et c'est là précisément ce que peut faire, mieux que toute organisation publique, une association libre, désintéressée comme la nôtre, dont le bien public est le seul but et la vérité le seul guide.

Les esprits ont besoin, hélas! d'hygiénistes et de médecins comme les corps. Quelles belles batailles, messieurs, il y a à livrer contre les maladies des esprits! Que de préjugés à combattre, à détruire! C'est le préjugé de classe, qui pousse certains ouvriers à voir dans tous les patrons des égoïstes, comme certains patrons à voir dans tous les ouvriers des mécontents. Qui de vous, sans aller plus loin, ne connaît pas des maîtresses de maisons qui se plaignent de toutes les bonnes, comme il est probable qu'il y a des bonnes qui ne peuvent rester huit jours dans aucune maison? C'est le préjugé professionnel, qui fait que les médecins plaisanteront volontiers des avocats, comme les avocats médisent de leur côté de la médecine, quoique les uns courent chez les autres dès qu'ils sont menacés, l'un d'un procès-verbal, l'autre d'un refroidissement. C'est le préjugé de parti, qui fait si souvent repousser par ceux-ci une proposition bonne, utile en elle-même, et qu'ils accepteraient sans hésiter si elle n'était point faite par ceux-là; c'est lui qui crée entre des hommes faits pour s'entendre des hostilités qu'aggrave méchamment le conflit des intérêts, le choc des amours-propres, et que l'ivresse des victoires et la colère des défaites transforment bientôt en haines sans merci. Contre tous ces préjugés, héritage des siècles passés, où les hommes, voyant dans la force la seule maîtresse des sociétés, étaient sans cesse excités à la lutte, dressés les uns contre les autres par la corporation, la caste, la religion, il faut réagir sans cesse, en apportant la parole de raison et de justice, en enseignant — ce qui est la doctrine de la Ligue, parce que c'est la condition première de toute pacification sociale — la tolérance.

Nous préparerons ainsi les esprits à la discipline sévère qu'exige, dans les choses politiques aussi bien que dans tout autre ordre de connaissance, la recherche de la vérité. Nous contribuerons à détruire

cette facilité déplorable à s'éprendre de formules vagues, vides de sens, à prendre les apparences pour des réalités, et les mots pour des faits.

Dans une grande réunion comme celle-ci, je citais, l'an dernier, un mot célèbre de Leibnitz, disant que le travail de l'éducateur « est de séparer le grain des faits de la paille des mots ». On peut dire, de même, que la maturité d'une nation, sa virilité politique, pour ainsi dire, se mesure au besoin d'exactitude, de précision qu'elle apporte dans l'étude et la direction de ses intérêts généraux.

Combien nous sommes, en France, encore loin du but! Comparez nos journaux à ceux de l'Angleterre, par exemple; voyez comment ceux-ci sont remplis de renseignements exacts, de documents, de chiffres de toute sorte; voyez, sur les questions étrangères, les correspondances nombreuses et détaillées; sur les affaires intérieures, les enquêtes, les statistiques, les inventaires sans nombre. Et voyez, en regard les colonnes des nôtres pleines ici de racontars mondains, de bavardages, de récits innombrables d'accidents ou de crimes, là d'articles passionnés et violents, où l'injure remplace l'argument, où les hommes du parti opposé, quelquefois de la nuance d'opinion voisine, sont, pour cette seule raison, outragés, calomniés, livrés à la haine publique.

Comme nous sommes loin encore, à ce point de vue, des mœurs d'un peuple libre, et comme il nous est nécessaire de faire mieux comprendre à tous qu'il ne suffit pas d'avoir inscrit dans les lois la liberté de la presse, qu'il faut qu'elle passe dans les faits, et qu'elle n'y passera que peu à peu, à mesure que les écrivains — comme le public qui les lit, les soutient ou les décourage — se rendront eux-mêmes de jour en jour plus libres de leurs préjugés et de leurs passions!

Au fond, il s'agit en somme de faire pénétrer dans l'esprit public, pour l'étude des questions qui intéressent l'État et la société, les habitudes et les règles grâce auxquelles s'est, sur toutes les autres questions, constituée et développée la science humaine. Cette croyance aux formules, aux mots dont nous parlions tout à l'heure, n'est, elle aussi, qu'un héritage du passé, où tout était tradition, légende, où l'on croyait le maître sur parole, où l'on admettait dans les phénomènes de la nature l'intervention incessante de forces mystérieuses, de volontés surhumaines, où l'on ignorait la nécessité des rapports entre les effets et les causes. Combien, dans notre langage courant, nous retrouvons encore la survivance de ce vieil esprit superstitieux!

Qu'est-ce autre chose qu'un reste de superstition que ce mot si fréquent dans les conversations, « *je crois* ou *je ne crois pas* à la médecine », comme si la médecine était une puissance particulière, une sorte de personne supérieure, armée contre les génies pour le bien ou pour le mal; comme s'il y avait autre chose que des médecins, c'est-à-dire des hommes sujets comme tous les autres à l'erreur, mais mieux informés, mieux instruits des causes et des

effets du mal physique, des conditions dans lesquelles la nature permet de supprimer ces causes ou de modifier ces effets, et dans chacun desquels, par conséquent, le degré de notre confiance est en raison du degré de science professionnelle, de l'étude spéciale qu'ils ont faite de telle ou telle maladie, de leur connaissance particulière du tempérament, de l'état du malade; comme si, en d'autres termes, il n'y avait pas, dans chaque cas nouveau, une équation nouvelle à établir entre chaque malade et chaque médecin.

Messieurs, c'est pour chaque situation politique la même équation qu'il faut poser et résoudre. Les maladies sociales ne se guérissent pas plus que les autres par des paroles et par des formules : il y faut l'examen attentif des faits, la bonne foi dans l'observation, la tolérance dans la discussion des témoignages, l'énergique croyance à la nécessité des rapports entre les effets et les causes, en deux mots l'esprit scientifique, fait de précision, d'impartialité et de patience. C'est cet esprit qu'il faut répandre, aussi bien, — vous l'avez compris, — chez les écrivains que chez les lecteurs, et, pour dire mieux encore, aussi bien chez les élus que chez les électeurs.

C'est à quoi travaille notre Ligue, et l'évolution intellectuelle qu'elle prépare par cette propagande sera pour notre pays la plus pacifique, et la plus féconde des révolutions.

Messieurs, les questions sociales ne sont pas seulement, je l'ai dit des questions d'ordre intellectuel : elles sont aussi, et surtout, des questions morales. Et la Ligue entend bien ne pas se désintéresser de ce point de vue.

Elle veut, du même effort, travailler à l'évolution intellectuelle et à l'évolution morale de notre pays, et fortifier les consciences en même temps qu'éclairer les esprits.

A cette heure, où nous entendons des criminels et des fous furieux prêcher la révolte de l'individu contre la société et opposer l'abominable propagande de la haine à la propagande de la paix et de la fraternité, il ne faut pas seulement frapper les crimes commis avec une impitoyable rigueur, il faut savoir en prévenir le retour. Pour cela, deux œuvres sont également nécessaires : l'œuvre législative, qui incombe à l'Etat, et l'œuvre éducatrice, qui incombe à tous les bons citoyens.

L'Etat doit sans relâche — c'est le devoir pressant des pouvoirs publics — entreprendre et réaliser les réformes d'ordre fiscal, financier, économique, social, que la prudence au besoin suffirait à conseiller, mais que la justice exige d'une grande démocratie comme la nôtre. Et pendant que la société s'acquittera ainsi de son devoir envers l'individu, les citoyens éclairés devront, par un enseignement incessant, j'allais dire par une prédication de tous les jours, se tourner vers l'individu et lui montrer à lui aussi son rôle, sa fonction sociale et son devoir.

Combien peu les individus ont encore conscience de leur véritable

rôle dans l'association collective! Combien croient qu'une société est un simple groupement où chacun est exactement ce qu'il serait s'il était seul, vaut ce qu'il vaudrait s'il n'était pas associé à ses semblables! Combien ignorent que tout ce qui constitue la personne humaine, depuis sa santé physique, son langage, ses connaissances de tout ordre, sa sécurité, sa fortune, n'est que la résultante du travail accumulé des générations antérieures, le produit des échanges constamment consentis entre les hommes, depuis que l'être a pris conscience du besoin d'appui et du besoin d'amour! L'association n'ajoute pas les forces des uns aux forces des autres, elle multiplie les unes par les autres; de ce rapprochement naît quelque chose de nouveau : une force supérieure se dégage du contact des faiblesses, et celui qui prétend se retirer du pacte social en emportant ce qu'il appelle sa mise personnelle, emporte en vérité ce qui est pour la plus grande part le bien des autres, commet un vol et fait faillite.

Messieurs, Corneille a dit :

Aucun n'est assez fort pour se passer d'autrui.

C'est ce sentiment qu'il faut donner à tous, aux petits comme aux grands, aux pauvres comme aux riches, et c'est la pratique du devoir moral de solidarité que par nos enseignements et par nos exemples nous devons rendre familière, naturelle, intuitive pour ainsi dire à tous. Tant que cette révolution intérieure ne sera pas intégralement accomplie dans les consciences, la révolution politique dont la France a pris il y a un siècle la glorieuse initiative ne sera pas accomplie dans les faits. « L'autorité intérieure, a-t-on dit, doit avoir le pas sur l'autorité extérieure. » Ce qui revient à dire que les lois ne sont rien sans les mœurs, et que toutes les revisions des constitutions politiques seront vaines tant que la revision de la constitution intellectuelle et morale de chacun de nous ne sera pas accomplie.

Messieurs, travaillons à cette tâche de toutes nos forces et avec toute notre confiance. Herbert Spencer retrace ainsi la crise de notre temps : « L'humanité primitive n'avait qu'une religion, celle de la haine; il y en a deux qui se combattent aujourd'hui ; l'humanité du lointain avenir n'en aura qu'une, celle de l'amour ».

Messieurs, nous sommes les croyants de cette religion; ne la professons pas du bout des lèvres, pratiquons-la du fond du cœur. »

Nous ne saurions reproduire toutes les allocutions qui, avant et après ce grand discours, dans la séance plénière, puis au punch, puis dans les diverses réunions, ont affirmé les mêmes vues générales et témoigné de l'adhésion des groupes locaux et régionaux, des autorités, des conseillers municipaux et généraux, des députés, du préfet et de l'inspecteur d'académie au programme nouveau de la Ligue.

Nous regretterions cependant de ne pas recueillir, parmi les brèves, mais vives et spirituelles allocutions prononcées par M. Jean Macé, la belle page où il apprécie lui-même ce programme :

« Notre peuple, il faut bien se le dire, si enchaîné qu'il soit à la forme républicaine par l'absence d'une monarchie possible, a-t-il bien autant qu'il serait nécessaire les habitudes d'esprit, les mœurs de la République? Sommes-nous si sûrs du lendemain qu'il ne reste rien à prévoir, rien qui réclame l'action personnelle des citoyens; et parce que l'on a conquis l'école, est-ce bien le moment de se croiser les bras ?

Assurément l'école a sa place dans le programme de la Ligue, une place considérable, qui tend à grandir de jour en jour : elle ne le remplit pas, elle ne doit pas le remplir tout entier. Entre l'école et le régiment l'adolescent traverse une période où la loi ne l'atteint plus, sur laquelle c'est aux citoyens eux-mêmes à veiller. N'y a-t-il pas enfin l'enseignement pratique de la grande, de la suprême école, l'école de la vie, qui peut se distribuer à tous les âges, et qu'on se doit entre citoyens rendus solidaires par la communauté de souveraineté?

Qu'on ne dise donc plus que la Ligue de l'enseignement a fini son œuvre et qu'elle a perdu sa raison d'être. Son œuvre, c'est l'éducation républicaine du pays; sa raison d'être, c'est le suffrage universel.

Appelez cela de la politique, si vous voulez; cette politique-là plane d'assez haut sur celle des partis pour qu'ils puissent s'incliner tous devant elle, j'entends les partis qui se réclament de la conscience et de la raison, les seuls intéressés à l'éveil des âmes et des intelligences. »

***

Comme les congressistes eux-mêmes, nous avons hâte d'arriver au travail des sections. Les réunions avaient lieu dans les locaux de l'école professionnelle de garçons de Nantes. Dès le lendemain et pendant trois journées bien remplies, le congrès se divisant, le matin, en commissions pour l'étude des questions, se réunissant l'après-midi en assemblée plénière pour la lecture des rapports et le vote, aborda les diverses matières de son programme. Il y en avait, comme il arrive toujours, beaucoup plus que l'on n'en pouvait approfondir en si peu de temps.

On avait mis à l'ordre du jour cinq groupes de questions : on nomma cinq commissions pour les étudier :

1re commission. — Moyens à employer, surtout par l'initiative privée, pour assurer le développement de l'enseignement laïque et la fréquentation régulière des écoles de l'Etat. Président : M. le Dr Langlet, ancien député de la Marne.

2e commission. — Education physique de la jeunesse, principalement entre l'école et le régiment. Président : M. Puibaraud, président de la société de gymnastique *la Nantaise.*

3e commission. — Instruction des adultes entre l'école et le régiment. Président : M. Sardou, négociant à Pons (Charente-Inférieure).

4e commission. — Education des citoyens : conférences, bibliothèques populaires, publications populaires, etc. Président : M. Maublanc, président du cercle départemental de la Ligue.

5e commission. — Education des femmes. Président : M. Étienne Charavay, archiviste-paléographe à Paris.

Trois autres commissions eurent pour objet les affaires intérieures et financières de la Ligue.

Voici, en résumé, sinon tous les vœux émis, du moins les principales propositions que le temps a permis de discuter, de formuler et d'adopter.

I

Moyens à employer, surtout par l'initiative privée, pour assurer le développement de l'enseignement laïque et la fréquentation régulière des écoles de l'Etat.

Le congrès émet le vœu :

1° Que la loi de 1882 sur l'obligation scolaire soit appliquée plus rigoureusement;

2° Que les commissions scolaires, réorganisées, soient nommées par le conseil départemental et présidées par le juge de paix;

3° Que la caisse des écoles soit aussi réorganisée et enrichie des subsides du gouvernement et des communes;

4° Que des secours soient donnés aux familles nécessiteuses.

A ce vœu s'est rattachée une discussion des plus intéressantes sur un projet lancé par le *Temps* et que défendaient avec chaleur d'abord la représentante de ce journal au congrès, Mme Yon (Lampérière), ensuite M. Bénard, délégué du cercle girondin. Il s'agirait de créer une vaste association ayant pour but de favoriser la création de comités locaux pour le patronage des enfants des écoles. On connaît déjà dans beaucoup de grandes villes cette œuvre des « patronages laïques ». Le rapport général de M. Dessoye, sans se prononcer sur

les détails d'organisation de ces utiles institutions et sur leur mode de groupement, en résume ainsi l'idée essentielle : « Apporter à l'instituteur, dans la partie extérieure, si l'on peut ainsi parler, de sa tâche, une collaboration bienveillante, en donnant à tous les enfants pauvres, à ceux qui souffrent, toute l'assistance, tous les secours qu'une bienfaisance éclairée peut distribuer. Cette pensée est des plus généreuses; elle a été saluée par les applaudissements du congrès. »

II

Éducation physique de la jeunesse.

La question n'a été qu'effleurée : on est convenu d'en renvoyer l'étude approfondie au prochain congrès.

III

Instruction des adultes.

Sur ce chapitre nous empruntons à la *France enseignante* l'analyse suivante:

« 1° Il sera donné aux adultes le minimum d'instruction nécessaire à la vie; on élèvera ce niveau en lui donnant une orientation professionnelle ou agricole, suivant les milieux;

» 2° Des subventions payées par l'Etat seront accordées aux cours d'adultes existants;

» 3° Des causeries, des lectures seront faites dans les cours d'adultes; des expériences avec appareils de projection pourront y être faites;

» 4° Les cours ne pourront avoir une durée moindre de quatre mois;

» 5° L'éducation sera donnée suivant les milieux où vivent les élèves, les cours revêtant de préférence la forme de lectures ou de conférences;

» 6° L'autorité militaire tiendra compte aux conscrits du diplôme de fin d'études des cours d'adultes;

» 7° Les soldats seront tenus de faire preuve d'un minimum de connaissances; suivant leur degré d'instruction, ils pourront être libérés avant l'expiration des trois années accomplies. »

IV

Éducation des citoyens.

Le rapporteur était un publiciste bien connu de nos lecteurs, M. Edouard Petit, professeur au lycée Janson et directeur de l'*Echo de la semaine*.

M. Petit a fait une communication très intéressante sur la *Société des conférences populaires*, fondée par M. Guérin-Catelain. Il a expliqué les immenses services que de telles sociétés peuvent rendre à l'enseignement des adultes et à l'instruction républicaine, dans les campagnes

surtout. Il a fait voter deux vœux dont la Ligue aura à poursuivre l'exécution :

1° Obtention de la franchise postale pour l'envoi des communications de la Ligue aux sociétés d'instruction populaire et *vice versa;*

2° Organisation de la Ligue en Office central de l'enseignement populaire, publiant un annuaire régulier de ces sociétés.

Le congrès a aussi décidé de pétitionner pour obtenir que les affiches des diverses sociétés d'instruction populaire soient exemptes des frais de timbre.

M. Edouard Petit a fait ressortir en termes chaleureux l'importance du rôle à remplir pour chaque citoyen avec l'aide de la Ligue. Son rapport paraphrasait heureusement cette vérité très remarquée dans le discours de M. Bourgeois : « L'association ne réunit pas les forces de chacun ; elle les multiplie les unes par les autres ».

V

Éducation de la femme.

Comme pour le groupe II, le congrès se voit forcé de renvoyer presque en entier la question à l'année prochaine, non que les propositions aient fait défaut, mais elles demandaient à être mûries. Mme Koppe, la fondatrice de la Maison maternelle, désirait que l'on entourât de plus de prestige les cérémonies du mariage civil, les fêtes pour la naissance des enfants, les fêtes scolaires analogues à la fête des *promotions* en Suisse, etc. Mme Destriché recommandait l'établissement de « cours d'instruction pratique d'agriculture et d'économie domestique dans les écoles de campagne ». Mme Yon (Lampérière) avait touché à diverses questions de detail : que les professeurs-femmes des écoles normales puissent se spécialiser (lettres ou histoire, sciences mathématiques ou sciences physiques, etc.); que l'école de Sèvres soit rattachée à la direction de l'enseignement supérieur, etc. Mais évidemment le congrès n'était pas en mesure d'élaborer toutes ces questions particulières et une foule d'autres qui se produisaient incidemment.

Voici encore quelques questions qui ont eu les honneurs de la lecture et de la discussion en petit comité, sinon du vote de l'assemblée plénière :

Que le surmenage pour l'examen du certificat d'études soit rigoureusement interdit, à cause des ménagements exigés à l'âge de dix à treize ans pour la santé des jeunes filles ;

Que l'âge pour la présentation des élèves soit porté à douze ans au moins, et que les premières années de la scolarité soient plus utilement employées ;

Que les petits ramoneurs soient assimilés, pour la protection légale, aux enfants employés dans les manufactures;

Que les grandes vacances de l'enseignement primaire élémentaire soient de même durée que celles de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement secondaire; mais qu'il soit établi des *classes de garde* (et sans doute, dans la pensée des auteurs du vœu, des *classes de vacances*).

Comme suite d'un vœu relatif aux lectures que devront faire les enfants au sortir de l'école, M. le docteur Javal propose qu'un prix soit accordé par la Ligue de l'enseignement à celui qui fera le meilleur catalogue des ouvrages de lecture instructive et récréative, et il s'inscrit pour une somme de 500 francs. (Si la Ligue donne suite à ce projet, nous tiendrons nos lecteurs au courant, ne fût-ce que pour les provoquer à prendre part à un si intéressant concours.)

M. Etienne Charavay lit ensuite une note de l'explorateur Bonvalot, demandant qu'on donne plus d'importance à l'enseignement de la géographie, en ce qui concerne nos possessions coloniales, afin que nos jeunes gens qui désirent s'expatrier sachent quels avantages ils peuvent tirer de telle ou telle colonie.

***

La séance de clôture a eu lieu le dimanche après-midi au théâtre Graslin. Sur la scène transformée en salle de conférence avaient pris place tout le bureau du congrès, les autorités, les membres du Parlement, et derrière eux, en manière de garde d'honneur, toute une délégation de jeunes gens en costume de gymnastes venus pour prendre part à la grande fête des Sociétés de gymnastique qui avait lieu ce même jour.

Après la *Marseillaise*, un dernier et excellent discours de M. Jean Macé résume en quelques traits pleins de vigueur et de précision les impressions de tous :

« La Ligue de l'enseignement est une œuvre de conciliation : elle veut faire travailler ceux qui savent au profit de ceux qui ne savent pas; elle rapproche tous les citoyens, car il n'y a plus de classes depuis le suffrage universel.

Est-il un meilleur moyen pour conjurer les hostilités qui finiraient par mettre en péril la nation française? Y a-t-il un meilleur moyen d'union que cette grande école mutuelle?

L'homme qui ne lit pas et entre les mains duquel le livre n'arrive pas, est frustré aux dépens du genre humain. Il n'a pas sa part d'instruction.

Le vrai déshérité, fût-il millionnaire, c'est l'ignorant.

Travaillez donc, chers collaborateurs, à développer l'instruction.

Il y a des gens qui disent que l'instruction fait des déclassés. Non,

ce n'est pas l'instruction qui fait le déclassé ; c'est la convoitise et l'oubli de la dignité personnelle.

J'ai bien le droit de réclamer pour que l'enfant du peuple puisse sortir des rangs, moi, fils d'un camionneur, aujourd'hui sénateur inamovible.

Le « déclassement » a été fait par le bulletin de vote; maintenant, nous sommes tous souverains. Et des souverains ne sont rien, s'ils ne se font par l'instruction.

Le relèvement du genre humain ne peut se faire que par le relèvement de chacun et de tous. Et il faut que chacun y travaille, que tous y travaillent. Il n'y a pas d'autre solution de la question scolaire, de la question politique, de la question sociale et de toutes les questions. Que chaque citoyen fasse son devoir, et la patrie sera sauvée!... »

Le rapport général, lu ensuite par M. Dessoye, de Brest, — qui a rempli les fonctions de secrétaire général du Congrès, — donne à l'auditoire un aperçu du vaste champ parcouru dans ces délibérations.

Puis M. Macé donne la parole à M. F. Buisson, délégué de M. Leygues, ministre de l'instruction publique, en le présentant comme « le chef de la grande armée des instituteurs dont nous ne sommes, dit-il modestement, que les éclaireurs et le corps-franc ». Nous reproduisons (d'après le *Temps* et les journaux de Nantes, le *Populaire* et le *Petit Phare*), le discours du délégué du ministre:

« Mesdames, Messieurs,

Si M. le ministre de l'instruction publique a tenu, comme on vient de vous le dire, à se faire représenter au 14e congrès de la Ligue de l'enseignement, ce n'est pas seulement pour répondre à la très gracieuse invitation de cette Société, qui a tant de titres à la bienveillance du gouvernement de la République. Ce n'est pas seulement pour apporter un hommage public et bien mérité à l'homme qui l'a fondée et l'incarne depuis trente ans dans sa personne, à M. Jean Macé, qu'on serait tenté d'appeler le patriarche de la Ligue, s'il n'en était toujours le plus jeune, le plus ardent propagateur.

Au-dessus de ces devoirs de courtoisie et de gratitude, M. le ministre en a vu un autre. Il veut qu'on sache qu'aussi bien que les plus humbles groupes, aussi bien que les sociétés privées et les simples citoyens, le gouvernement a cru de son devoir de répondre expressément à l'appel de la Ligue de l'enseignement.

Cet appel, qui date déjà du printemps dernier, n'est pas le premier, mais il a retenti comme un coup de clairon d'un bout à l'autre de la France républicaine, à cause de l'accent profondément patriotique qui l'inspirait.

Ces hommes qui ont fondé sous l'Empire — au prix de quels sacrifices, vous le savez, eux l'ont oublié — la Ligue de l'enseignement national, ces hommes, reprenant la parole aujourd'hui en 1894, que viennent-ils nous dire? Sans doute, ils vont s'applaudir de leurs succès? faire la comparaison entre le présent et le passé? s'écrier : « Voyez où nous en sommes. Il y a trente ans, qu'étions-nous? Nos doctrines faisaient trembler les autorités d'alors. Si l'on ne nous fermait pas la bouche, si l'on nous tolérait, c'était tout juste. Aujourd'hui, les vœux que nous formulions sont accomplis et au delà, nos programmes sont devenus lois de l'Etat, et l'Etat ne s'en porte pas plus mal, au contraire. Notre triple devise : obligation, gratuité, laïcité, plane aujourd'hui sur les écoles de la France. »

Voilà ce qu'ils vont nous dire, ces premiers promoteurs de l'enseignement laïque.

Eh! bien, non; c'est ce qui montre combien la pensée qui les anime est une pensée de devoir et de conviction profonde. Ils viennent nous tenir un tout autre langage. Ils disent : Le passé est le passé. Voilà une étape franchie, c'est bien. Maintenant, remettons-nous en marche. Ce que nous avons fait est peu, n'est presque rien auprès de ce qui reste à faire.

Il reste deux grandes choses à accomplir.

La première, c'est d'améliorer et de perfectionner l'école, cette chère et glorieuse école laïque que vous avez, grâce à la République. L'avoir, cette école, ce n'est donc pas tout? Non; elle vit, mais elle n'a pas encore atteint son plein développement; il faut qu'elle grandisse. Elle a besoin d'appuis dans le pays, dans les familles, dans les municipalités, dans l'esprit public. Elle vit, mais elle n'a pas encore donné toute sa mesure. Il faut que tout le monde se mette à l'œuvre et fasse de nouveaux sacrifices.

Voilà le premier mot du manifeste; il ne laisse pas d'être grave.

Et voici le second.

L'école n'est pas tout. Entre cette école et la vie, il y a une période singulièrement dangereuse à franchir; il y a l'adolescence. C'est maintenant là le passage critique.

Actuellement l'école, fût-elle excellente, a un défaut capital : elle n'a pas de lendemain. Il faut lui en donner un. L'enfant qui nous échappe à onze ans, fût-ce même à treize ans, ce n'est encore qu'un faible enfant dont le caractère n'est pas fait, dont l'avenir n'est pas décidé : il a appris, dites-vous; mais combien plus vite il va désapprendre si nous n'y veillons! Le peu qui a été laborieusement fait par l'école, comme il risque d'être défait en un instant par la rue et par l'atelier, si nous n'y veillons!

De l'école au régiment : voilà le point faible de notre système scolaire et social. Portons tout notre effort sur ce point vulnérable. En attendant que la loi, si jamais la loi peut intervenir, nous aide à combler cette lacune, signalons-la à tous les gens de bien et deman-

dons à chacun de faire ce qui dépend de lui pour que l'apprenti et le jeune ouvrier conservent et, s'il est possible, accroissent ce que l'écolier a reçu. Bibliothèques, conférences, cours d'adultes, lectures, excursions instructives, sociétés d'instruction, de patronage et de solidarité, toutes les formes du secours à l'intelligence, de l'appel aux bons sentiments, de l'échange des sympathies et du réveil des espérances, de l'appui dans la vie pratique, de l'aide vraiment fraternelle et vraiment démocratique : créez-les, nous dit la Ligue, et multipliez-les à l'infini. sans compter vos fatigues, sans mesurer vos dévouements, et vous aurez à peine fait votre devoir de Français et de républicains.

Tel est l'appel auquel le ministre m'envoie répondre.

Ne pouvant vous apporter lui-même les paroles autorisées que lui seul pourrait prononcer, il a voulu que ce fût un représentant de l'administration, disons le mot, de la bureaucratie dans ce qu'elle a de plus officiel et de plus rébarbatif, qui vînt prendre langue avec ce qu'il y a de plus libre et de moins officiel au monde, la Ligue de l'enseignement, c'est-à-dire presque la fédération officieuse de toutes les sociétés d'instruction et d'éducation. Pourquoi? Pour mieux montrer, messieurs, à vous et à tous, son vif désir et sa ferme intention que l'administration universitaire, partout et à tous les degrés, honore et seconde les efforts de l'initiative privée. Il ne suffit pas qu'elle ne les entrave nullement, il faut qu'elle s'y intéresse et que tout le monde le sache bien.

Que veulent dire ces mots : « s'intéresser aux efforts de l'initiative privée »? Faut-il lire : « les subventionner, les gouverner, les accaparer, les discipliner »? Non. Faut-il lire : « les payer de belles paroles d'éloges pompeux, d'applaudissements platoniques et s'en tenir là »? Non encore.

Ce qu'il faut, c'est ce que nous avons vu dans ce modeste et si intéressant congrès. Pour ma part, messieurs, j'y ai appris beaucoup de choses, dont je tâcherai de me souvenir : j'y ai vu l'école également aimée, également servie avec la même passion par le fonctionnaire qui y est attaché et par le citoyen qui s'en occupe à titre bénévole C'est ici qu'on a pu se convaincre qu'il n'y a pas deux Frances: la France des fonctionnaires et la France des citoyens. C'est ici qu'il était bon et réconfortant de voir, pendant toute la durée de vos travaux, les représentants de l'autorité, les agents des divers services publics, les instituteurs publics et les instituteurs libres, les élus de la ville et du département, volontairement confondus avec les simples particuliers qui n'ont d'autre titre que leur spontanée bonne volonté. C'est cette rencontre cordiale du gouvernement et de l'initiative privée à laquelle vous avez convié le ministre et que le ministre m'a donné mission d'accepter en son nom, en vous apportant de sa part non pas une vague congratulation, mais une réponse sérieuse à un appel sérieux.

Il y avait déjà tout un enseignement dans cette assiduité joyeuse avec laquelle se retrouvaient chaque matin et chaque soir, dans vos réunions plénières comme dans l'intimité de vos commissions, congressistes et instituteurs, ceux-ci accompagnés de leurs chefs, inspecteur d'académie et inspecteurs primaires, se mêlant cordialement aux entretiens et aux débats.

Congressistes et instituteurs formaient pourtant bien deux peuples différents et, en les regardant, en les suivant dans leurs discussions souvent très animées, il m'est arrivé plus d'une fois de chercher à pénétrer par la pensée tour à tour dans l'esprit d'un instituteur et dans celui d'un congressiste, pour deviner leurs impressions. Me permettez-vous de dire tout haut ce que je crois y avoir lu tout bas?

L'instituteur était, passez-moi le mot, un peu ahuri de ce long défilé de projets de réforme dans l'école et à côté de l'école.

« Que de conseils et que de conseillers! se disait-il après une séance ou deux. On ne sait auquel entendre. C'est à qui étendra la mission de l'école. L'un veut qu'on y fasse place à l'enseignement populaire des beaux-arts, et il prouve en fort bons termes le parti qu'on pourrait en tirer; l'autre réclame pour le travail manuel et professionnel, un troisième pour les exercices physiques et la gymnastique, un autre pour l'hygiène, plusieurs pour le développement de l'enseignement moral et civique. Un autre, et non le moins persuasif, nous ferait presque croire que c'est à nous de propager l'idée du crédit agricole, et voudrait faire de nous des prédicateurs de la mutualité, une des formes pratiques de la solidarité. D'autres nous enveloppent de sociétés de toute espèce pour protéger, patronner, placer, secourir, amuser même nos élèves : c'est comme un réseau d'interventions officieuses dont chacune prendra un peu de temps aux élèves et beaucoup aux maîtres. » Et là-dessus un gros soupir « Mais que restera-t-il pour apprendre à lire et à écrire, pour enseigner l'orthographe et les quatre règles? L'accessoire finit par empiéter sur le principal. Tout cela est beau, séduisant, généreux, mais — se dit toujours notre instituteur, qui est aussi parfois une institutrice — comme je voudrais voir ces messieurs ou ces dames passer seulement huit jours dans ma classe du matin au soir, voir comme les jours passent et comme la tâche est déjà lourde! »

Pendant ce temps, un congressiste, qui avait découvert quelques-unes de ces pensées de derrière la tête chez son voisin l'instituteur, se disait tout bas : « Décidément, ces instituteurs sont tout de même bien terre-à-terre. Ils ne sortent pas de leur programme, ils peuvent faire admirablement la classe, mais hors de là, plus rien. Il leur manque l'amour du nouveau, la soif du progrès, les grandes vues de réformes, le feu sacré. »

Voilà ce qui a pu être, chez les uns et les autres, le premier mouvement, mais non pas le bon. Voulez-vous me permettre maintenant de vous montrer à quoi a servi le congrès? Au moment de se séparer, le visiteur étranger et l'instituteur nantais ne pensent plus du tout de

même. Ils se sont pris de sympathie l'un pour l'autre, ils se sont si bien querellés dans vos réunions qu'ils ont fini par se comprendre.

Chacun des deux se rend mieux compte du mérite de l'autre. Et la preuve, c'est que, loin de se fuir, ils se recherchent et ils échangent volontiers leurs idées. ils y trouvent plaisir et profit. L'instituteur a senti passer un souffle généreux qui l'a touché : s'il y a des parties utopiques ou prématurées dans ces projets trop vastes pour être immédiatement exécutés, il y a du moins une inspiration puissante qui lui rappelle l'enthousiasme des premiers jours, le grand élan de l'opinion républicaine qui a fait voter les lois scolaires, ces lois immortelles auxquelles demeure à jamais attaché le nom de Jules Ferry.

Et quant au congressiste, qui est venu ici au lieu de passer ces journées en villégiature, il se dit qu'après tout ce sont de bonnes journées. Il est heureux d'avoir vu de près quelques-uns de ces instituteurs et de s'être aperçu de leur labeur; il est maintenant le premier à conclure : n'ajoutons pas à leur tâche, sans de graves motifs, ne jetons pas le désordre dans un emploi du temps où les minutes même sont calculées.

En somme, convenons-en, le congrès nous a rendu service à tous, parce qu'il nous a rappelé à tous ce qu'est, ce que doit être l'école pour un peuple libre : l'institution nationale par excellence, la fondation chère entre toutes à tous les bons citoyens.

C'est une grande erreur, et c'est notre secret penchant, de croire que l'école ne regarde que les gens qui en sont chargés : ils sont parfois les premiers à partager cette erreur. Des réunions comme celles-ci les éclairent. Dans ce pays où les habitudes de centralisation administrative sont si vieilles et si puissantes, il est toujours bon, quand un grand corps de fonctionnaires est constitué, de lui rappeler qu'il ne l'est pas pour lui-même, mais pour le pays. Ce n'est pas l'école qui est faite pour l'instituteur, c'est l'instituteur qui est fait pour l'école, comme l'école elle-même pour la nation. L'école n'est pas notre chose, elle est la chose publique. Et ce que font aujourd'hui pour elle les membres de ce libre congrès par une activité généreuse, mais un peu insolite, qui sait si bientôt ce n'est pas la nation tout entière qui le fera?

Nous avons connu l'époque où, dans nos campagnes, on s'intéressait très peu à l'école. Il y a des progrès, il y en aura de bien plus grands. Les enfants qui sont aujourd'hui vos élèves, messieurs les instituteurs, mesdames les institutrices, ils seront un jour pères et mères de famille. Et ne croyez-vous pas qu'ils tiendront beaucoup plus à l'instruction que n'y ont tenu leurs parents? Ne croyez-vous pas qu'ils tiendront à faire apprendre à leurs enfants plus qu'ils n'ont appris eux-mêmes? Le plus sûr résultat de vos leçons, c'est que tout au moins ils sauront ce que c'est qu'une bonne école et de quel prix elle est, même pour la vie pratique. Aussi, quand ils amèneront à vos succes-

seurs leurs enfants à instruire, tenez pour certain qu'ils leur feront mille recommandations qu'on ne vous a pas faites, ils s'inquiéteront tout autrement des progrès de l'enfant, ils voudront voir ses cahiers, ses livres, son carnet de correspondance, ses places de composition; ils exigeront absolument que pas un de leurs enfants ne quitte l'école sans le certificat d'études, et par-dessus tout ils demanderont à l'instituteur, à l'institutrice d'avoir bien préparé l'enfant pour le combat de la vie.

Oui, le temps vient, et nous y marchons rapidement, où les familles demanderont beaucoup, interviendront beaucoup, s'intéresseront beaucoup à l'école primaire. Un jour viendra où ce ne seront plus des sociétés comme celle-ci qui discuteront les questions d'enseignement, mais tous les pères de famille.

Ces ingérences dans la vie intérieure de l'école, cette curiosité de tout le détail pédagogique qui nous surprend encore un peu aujourd'hui comme l'effet d'un zèle particulier, ne sera plus l'exception, mais la règle, et paraîtra aussi simple que cela l'était peu il y a vingt ans. En ce temps-là, le congrès de la Ligue de l'enseignement ne sera plus une solennité : il se tiendra en petit tous les dimanches dans l'école de chaque village.

C'est pour cet avenir qu'il faut nous préparer, et, bien loin de nous plaindre de ce redoublement de sollicitude, sachons nous en réjouir. Nous sommes les serviteurs du pays : soyons fiers si le pays nous demande des comptes de plus en plus exacts. Cela vaut mieux pour nous et pour lui que l'indifférence dans une matière qui touche de si près à la vie nationale.

C'est comme un avant-goût de ces temps futurs que nous ont donné la Ligue de l'enseignement et la ville de Nantes. Soyez donc remerciés, messieurs les organisateurs de cette utile session d'études; soyez remerciés, messieurs les représentants de la ville et du département, qui avez honoré ces réunions de votre présence, et vous, en particulier, monsieur le préfet et monsieur l'inspecteur d'académie, que les instituteurs ont eu la joie de voir une fois de plus, là comme toujours, à leur tête, pour leur indiquer sans hésitation la voie du progrès.

Je serai heureux de reporter à M. le ministre un écho des paroles échangées ici, de lui dire avec quelle conscience, quelle sérénité et de quel grand cœur tout le monde a travaillé pour la cause de l'instruction.

Ainsi se trouve justifiée la nouvelle et hardie initiative prise par notre vénéré président. A-t-il mal fait, notre cher président, de lancer cet appel de 1894 qui était presque un cri d'alarme, de nous adresser une parole sévère, en nous disant : « Voyez tout ce qui manque encore, ce qui manque à l'instruction, à la République, à la France » ? Non, parce qu'il faut dire la vérité à un peuple libre, parce qu'il ne faut pas lui laisser croire qu'il n'y a que des intérêts matériels.

Non, parce que ce peuple est avide de progrès, qu'il commence à s'éclairer et qu'il a trop goûté aux bienfaits de la démocratie pour les abandonner. Une parole forte et virile n'est pas pour le décourager.

Laissons dire les hommes de parti qui s'emparent de cette déclaration pour s'écrier que nos efforts sont stériles. Ils se hâtent de nous témoigner je ne sais quelle compassion attendrie. « Vous le voyez, nous disent-ils, vous n'êtes guère plus avancés qu'il y a vingt ans. Sous la République, il y a encore des illettrés, il y a encore des soldats qui arrivent au régiment sans savoir lire ni écrire. Et les mêmes attentats se produisent aussi abominables qu'au temps de Ravaillac. L'éducation de la nation, c'est une chimère : vous n'avez pu en venir à bout. » Et d'un air entendu, ils font mine de demander s'il ne conviendrait pas de nous amender, de renoncer à nos trop grandes ambitions, de retourner quelque peu en arrière et de revenir à ces principes d'autrefois qui seuls peuvent nous sauver.

Ah! messieurs, nous les connaissons, ces sauveurs-là. Nous ne sommes disposés ni à demander leurs conseils ni à être dupes d'une pareille pitié.

Sans doute, il reste beaucoup à faire et nous le savons bien. Mais, loin d'en conclure qu'il est à propos de retourner en arrière, nous marcherons en avant, toujours en avant. Eh quoi! nous sommes d'hier, nous venons de commencer. L'arbre de la liberté, que nous avons planté cette fois en bonne terre, en est encore à sa première frondaison, et déjà vous en réclamez les fruits! Avez-vous cru, par hasard, que l'éducation rationnelle d'un peuple se fait par une opération magique et instantanée? Aviez-vous compté qu'en quinze ans de république nous vous montrerions les hommes transformés en anges ou simplement en citoyens d'une république idéale? Nous n'avons pas de ces impatiences enfantines ou séniles. Nous croyons au progrès et non au miracle, et c'est ce qui nous préserve du pessimisme en même temps que de la paresse. Car qui ne désespère pas doit agir.

« Faire penser ceux qui ne pensent pas, faire agir ceux qui n'agissent pas, faire des hommes et des citoyens », telle était la belle formule en laquelle Jean Macé résumait en 1881 la raison d'être de la Ligue. Elle est encore vraie, encore suffisante aujourd'hui.

Aussi le gouvernement est-il avec vous. Et en rappelant les paroles par lesquelles M. Léon Bourgeois a ouvert le congrès, je les reprends au nom du ministre, et je vous dis :

Cette foi en l'avenir de la France et de la République, ce zèle pour l'amélioration des institutions d'où dépend l'avenir de notre chère jeunesse, cet esprit de respect pour tout ce qui est respectable, de paix et de tolérance entre tous les fils de la même mère, mais en même temps cet esprit de travail, d'initiative et de progrès, cette profonde union des citoyens libres et des fonctionnaires dans un commun effort pour le bien public, cet essor et cet élan qui attestent la vie d'un grand peuple, ce culte de la vérité par la liberté, oui,

nous aussi, hommes d'administration et représentants du gouvernement, nous sommes parmi les croyants de cette religion et, répondant à votre appel, nous aussi nous promettons de ne pas la professer du bout des lèvres, mais de la pratiquer du fond du cœur. »

***

Après ce discours que le président du Congrès accueille comme un encouragement significatif de la part du gouvernement, M. le Dr Javal rappelle en termes éloquents le souvenir d'un grand citoyen, philanthrope et savant, qui fut le premier promoteur de la Ligue à Nantes, le Dr Guépin, dont toute la vie, dit-il, a été le développement de sa maxime favorite : « Aux plus déshérités le plus d'amour ».

Relevons encore, ne pouvant tout citer, dans le discours de M. Maublanc, adjoint au maire de Nantes et président du cercle départemental de la Ligue, d'excellentes pensées dites en termes excellents avec une simplicité qui en double le prix. Répondant à ce que M. Bourgeois avait dit de la tolérance, il s'écrie :

« Oui, nous nous en inspirerons. Mais croyez-bien qu'il n'est pas toujours aisé de rester tolérant dans les petits centres, où la lutte revêt un caractère d'âpreté et même de mesquinerie dont ne se doutent pas toujours messieurs les journalistes parisiens. Être bons amis et adversaires politiques, cela se voit, Dieu merci, dans de grandes villes comme la nôtre. Mais trop souvent, ailleurs, il n'est pas permis à deux amis de différer d'opinion : sous peine d'excommunication, il faut en tout et sur tout penser et agir de même. »

Puis, étendant la question, M. Maublanc ajoute avec une sincérité qui n'est pas sans mélancolie :

« Que de problèmes nous restent encore à résoudre ! Quand on touche à ces questions d'instruction, une difficulté n'est pas vaincue qu'une autre se dresse devant nous, plus grave encore et plus insurmontable ! Ainsi, l'enfant sait lire ; il sort de l'école, avide de compléter son instruction par le livre. Mais que lira-t-il ? Sans doute, toute une littérature populaire, saine et instructive, lui est offerte ; mais à côté, que de publications malsaines, démoralisantes, œuvre de spéculateurs coupables ! N'est-il pas désolant de penser que l'enfant n'aurait appris à lire que pour corrompre son âme et compromettre sa moralité ?

Autre chose : jamais, en aucun temps, il n'y a eu plus de pitié pour ceux qui souffrent, plus d'efforts pour leur venir en aide, plus d'élan vers un idéal de justice sociale, plus de sollicitude des pouvoirs

publics pour les déshérités du sort... Mais, à côté de cela, que voyons-nous? Une poignée de misérables en insurrection contre l'état social, répondant aux paroles de paix et d'union par la haine et l'assassinat, poussés par un fanatisme d'un autre âge qui trouble et déconcerte... »

Mais M. Maublanc ne veut pas conclure au découragement. Il conclut à un redoublement d'efforts :

« D'abord, il faut instruire et encore instruire : sans l'instruction, le suffrage universel est un non-sens et peut devenir un péril pour le pays; et pourtant, le suffrage universel est bien le plus bel hommage qui ait jamais été rendu à la raison et à la dignité humaine. Mais ce n'est pas assez d'instruire, il faut veiller à faire de bons citoyens, des hommes ayant le sentiment de leur dignité et de leur responsabilité. C'est à nous à lutter contre l'envahissement de la littérature corruptive des mœurs, à compléter par l'éducation notre œuvre d'instruction, à éclairer les citoyens sur leurs devoirs, à les mettre en garde contre les rêves et les utopies. »

Enfin, il est impossible de ne pas citer au moins quelques phrases du discours de M. Sibille, député, qui affirme avec la plus grande énergie les sympathies du Parlement pour l'enseignement primaire laïque, et constate les progrès que cet enseignement a réussi à faire, malgré tout et malgré tous, jusque dans les dernières campagnes bretonnes :

« Les instituteurs et les institutrices, dans notre région bretonne, ont connu des jours singulièrement difficiles. Quand les lois scolaires ont été promulguées, d'ardentes protestations se sont élevées; les écoles laïques ont été dénoncées comme des foyers d'impiété. Dans nos campagnes, était honni et signalé au mépris public quiconque admettait le principe de la neutralité confessionnelle dans les établissements nationaux, quiconque voulait dégager la société civile des étreintes de la société religieuse et soutenait que l'instruction doit être donnée à tous non par l'Église mais par l'État. Et nous avons vu ce spectacle étrange d'hommes ayant et conservant de hautes situations, qui se disaient persécutés et qui se vantaient d'être, dans nos villages, pour de jeunes instituteurs au début de la carrière, pour de petits fonctionnaires, des persécuteurs impitoyables. Ils se posaient en victimes et organisaient ouvertement je ne sais quel système de vexations et d'humiliations.

Il y a dix ans, quand un laïque était désigné pour remplacer un congréganiste, on cherchait à connaître le jour de son arrivée; des huées formidables l'accueillaient; les enfants cassaient les vitres de l'école; les femmes vociféraient des injures; les hommes prenaient une attitude menaçante; la foule surexcitée criait : « A l'eau ! il faut

le jeter à l'eau ! » Bouchers et boulangers refusaient de livrer à un prix quelconque de la viande et du pain; les gendarmes, subissant l'influence du maire qui, hélas ! n'était pas de nos amis, refusaient d'intervenir. On écrivait alors aux journaux, on disait dans les assemblées locales : « Un homme mal mis, ayant l'air d'un voleur, s'est présenté dans la commune de Saint-Philibert-de-Grand-Lieu; il a prétendu qu'il était instituteur. La population lui a fait l'accueil qu'il méritait. »

Messieurs, je ne me laisse aller à aucune exagération; je résume seulement un discours prononcé en avril 1885 par un membre de la droite au Conseil général de la Loire-Inférieure. Oui ! tels sont les faits dont nous avons été les témoins; tels sont les actes contre lesquels je m'honore d'avoir déjà formulé la protestation indignée de tous les républicains, de tous les libéraux.

Aujourd'hui, hâtons-nous de le dire, plus rien de semblable. Instituteurs et institutrices ont de précieuses sympathies, jouissent d'une légitime considération. C'est que nos populations, qui ont pu être trompées par des allégations fausses, mais qui ont le sentiment de la justice, les connaissent et les apprécient. On les a vus, répandant avec un zèle infatigable les connaissances utiles, donnant aux enfants d'excellents conseils, remplissant leur tâche avec sagesse, calme et modération, alliant la dignité personnelle au devoir professionnel.

Jamais dans les écoles, jamais dans les réunions publiques, ils n'ont laissé tomber de leurs lèvres une parole pouvant froisser ou blesser des croyances religieuses que nous avons le droit de ne pas partager, — et ce droit j'en use, — mais que nous avons le devoir de respecter, nous qui nous proclamons les apôtres de la tolérance, nous qui prétendons défendre partout et toujours la liberté de la pensée et la liberté de la conscience.

Ajoutons que dans maintes circonstances, instituteurs et institutrices ont fait preuve de désintéressement et de courage.

En septembre 1892, à Sainte-Marie, près Pornic, un jeune ecclésiastique prenait un bain; il s'éloignait du rivage sans crainte, quoique ne sachant pas nager, car la mer était calme. Tout à coup, il perd pied et pousse un cri d'angoisse, « Au secours ! au secours ! » Sur la plage deux hommes se promenaient, le père et le fils, tous deux gais et joyeux; après plusieurs mois de travail, ils goûtaient un repos bien mérité. L'appel désespéré du baigneur arrive jusqu'à eux. « Père, il y a là un homme qui se noie; il faut le sauver. — Va, mon fils, et que Dieu te garde ! » Alors le jeune homme, sans prendre même la précaution de se débarrasser de ses vêtements, se jette à l'eau. Le voilà à l'endroit d'où sont partis les cris. Mais sa tête disparaît et ses bras s'agitent. Il a été entraîné au fond de l'eau par celui qu'il venait sauver. Le lendemain, l'Océan jetait sur la grève deux cadavres.

Quel était ce père qui laissait sous ses yeux son fils s'exposer aux plus grands dangers, qui lui disait avec une simplicité héroïque :

« Va; le devoir est là! » C'était M. Hubert, un instituteur de la Loire-Inférieure. Quel était ce jeune homme qui faisait si généreusement le sacrifice de sa vie? C'était un de nos instituteurs adjoints. Qui de vous ne voit la leçon de tolérance qui découle de ce drame émouvant. Ah! personne n'osera plus soutenir que des hommes ayant les origines et l'éducation de Hubert sont indignes ou incapables d'enseigner à nos enfants cette admirable loi proclamée il y a dix-huit siècles: « Aimez-vous les uns les autres ».

Quelques instituteurs sont probablement encore victimes de passions aveugles: qu'ils reçoivent ici l'assurance de notre sympathie; nous n'hésiterons jamais à les soutenir.

Et nous, membres de la Ligue, continuons à poursuivre la réalisation de nos idées, appliquons-nous à faire œuvre d'instruction et aussi œuvre d'éducation, semons dans les intelligences la vérité féconde et dans les cœurs la bonté compatissante, adoptons le beau programme tracé en termes éloquents au début de nos travaux par un ancien grand-maître de l'Université. Puisque nous enseignons la tolérance, faisons appel à toutes les bonnes volontés. Plus de petites rivalités, plus de mesquines rancunes! Guerre à la haine qui pousse l'ignorance au crime. Guerre à la haine qui met en péril l'œuvre de la Révolution, œuvre d'affranchissement et de pacification, œuvre de liberté et de fraternité.

Il y aurait beaucoup à ajouter à ce compte-rendu pour qu'il fût complet et pour qu'il rendît l'impression qui s'est dégagée de cette grande et fraternelle réunion. Il faudrait reproduire encore les toasts qui se sont croisés au banquet d'adieu, reproduire surtout l'éloquente et ferme allocution du préfet, remerciant, après M. le maire de Nantes, au nom du département, les promoteurs du congrès, et rappelant que lui-même avait été dans ec département l'un des premiers adhérents de la Ligue, « en des temps où le ministère ne parlait pas le langage que nous venons d'entendre ».

Bornons-nous à conclure comme sans doute concluront avec nous ceux de nos lecteurs qui nous auront suivis jusqu'au terme de cette trop longue revue: le 14[e] Congrès de la Ligue de l'enseignement méritait de ne point passer inaperçu.

X.

LES TRAVAUX
DU
COMITÉ D'INSTRUCTION PUBLIQUE
DE LA CONVENTION NATIONALE
RELATIFS A L'ORGANISATION DE L'INSTRUCTION
du 3 juillet 1793 au 30 brumaire an II.

[Sous ce titre, nous publions quelques extraits de l'*Introduction* que M. J. Guillaume a placée en tête du tome II des *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale*, qui paraît en ce moment à l'Imprimerie nationale, dans la Collection des documents inédits relatifs à l'histoire de la Révolution française. Ces extraits résument les travaux accomplis par le Comité pour l'élaboration d'un plan général d'instruction publique pendant les cinq mois qu'embrasse ce volume. Nous avons antérieurement reproduit, dans nos numéros d'août et septembre 1892, les principaux passages de l'*Introduction* du tome Ier. — *La Rédaction.*]

Ce second volume contient les procès-verbaux de soixante-trois séances du Comité d'instruction publique de la Convention nationale, du 3 juillet 1793 au 30 brumaire an II (20 novembre 1793).

Cet espace de temps forme en soi un tout nettement délimité. A la suite du vote de la Convention du 3 juillet, qui repousse le plan de Sieyès, de nouveaux projets sont élaborés et présentés à l'assemblée : d'abord par une commission spéciale, la Commission d'instruction publique ou Commission des Six, nommée par la Convention le 6 juillet, et dont l'existence dure jusqu'au 6 octobre ; puis par le Comité d'instruction publique renouvelé. Le fond de ces projets est emprunté à l'ancien plan de Condorcet, avec addition d'une idée nouvelle, celle des maisons d'éducation commune pour le premier degré d'instruction, idée formulée par Michel Lepeletier. Le projet de Lepeletier, accueilli d'abord avec faveur par la Convention, et adopté en principe, est ensuite abandonné; l'assemblée revient aux écoles primaires, et vote en brumaire les

décrets que lui propose le Comité. Mais ces décrets ne sont pas définitifs; la revision en est décidée, et cette revision leur sera fatale.

Avec le mois de frimaire s'ouvre un autre chapitre de cette histoire, annoncé par l'apparition d'un plan nouveau, celui de Bouquier; ce sera l'objet de notre prochain volume.

Outre la préparation et la discussion d'un plan général d'organisation de l'instruction publique, les cinq mois qui vont du commencement de juillet à la fin de brumaire offrent un assez grand nombre de faits importants, dont les principaux sont l'adoption du nouveau système des poids et mesures, la suppression des académies, l'adoption du calendrier républicain, et le mouvement populaire contre les cultes.

Il n'est pas inutile de faire observer que le présent volume met au jour une quantité considérable de faits entièrement nouveaux, qui étaient restés jusqu'à cette heure ignorés ou inaperçus. Il modifie et rectifie, en conséquence, sur plusieurs points importants, les idées qui ont cours sur l'histoire des divers plans d'instruction publique pendant la période à laquelle il est consacré. Pour mesurer approximativement le complément d'information qu'il apporte, il suffira de se reporter à un travail publié en 1879 (*Dictionnaire de pédagogie*, article *Convention*), travail dans lequel, explorant pour la première fois un terrain que les historiens avaient négligé jusqu'alors, nous avions résumé les résultats provisoires de nos recherches.

. . . .

Au point de vue de l'histoire du plan général d'organisation de l'instruction publique, nous distinguons, dans les cinq mois compris entre le 3 juillet 1793 et la fin de brumaire an II, deux périodes. La première, qui va du 3 juillet au 15e jour du premier mois (6 octobre), est celle durant laquelle l'initiative, en matière d'organisation de l'instruction publique, est transférée du Comité d'instruction publique à une commission spéciale, la Commission d'instruction publique. La seconde, qui va du 15e jour du premier mois à la fin de brumaire, nous montre le Comité d'instruction publique, renouvelé, remis en possession de l'initiative dont il avait été dépouillé pendant trois mois, et présentant un projet d'organisation des écoles primaires.

Première période : la Commission d'instruction publique.

(Du 3 juillet 1793 au 15e jour du premier mois de l'an deuxième).

Nous avons, dans le tome précédent, interrompu l'histoire du plan général d'instruction publique au moment où, dans la séance de la Convention du 3 juillet 1793, le projet présenté par Lakanal au nom du Comité d'instruction publique, le 26 juin, fut écarté, et où l'assemblée décida, sur la proposition de Robespierre, de nommer six commissaires chargés de présenter sous huit jours un projet de décret sur l'éducation et l'instruction publique.

La liste des membres qui devaient composer la « Commission chargée de faire un plan d'éducation nationale » fut présentée à la Convention le 6 juillet par le bureau, et adoptée ; les membre désignés furent Jeanbon Saint-André, Lavicomterie, Saint-Just, Rühl, Lakanal et Grégoire. Lavicomterie donna sa démission dès la première réunion de la Commission, et fut remplacé le 8 juillet par Coupé de l'Oise. Deux jours après, Jeanbon Saint-André et Saint-Just, ayant été élus membres du nouveau Comité de salut public (10 juillet), durent pour ce motif résigner leurs fonctions de membres de la Commission : l'assemblée (nous ne savons pas dans quelle séance, le procès-verbal étant muet sur ce sujet ; ce fut probablement dès le lendemain 11) leur donna pour remplaçants Robespierre et Léonard Bourdon. La Commission se trouva ainsi définitivement constituée (Rühl, Lakanal, Grégoire, Coupé de l'Oise, Robespierre, Léonard Bourdon), et choisit Rühl pour son président.

Le 3 juillet, au moment où le plan du Comité d'instruction publique avait été écarté, Chabot avait rappelé à l'assemblée que Félix Lepeletier avait entre les mains un plan d'éducation nationale, œuvre de son frère, et demandé qu'un jour fût fixé auquel Félix Lepeletier viendrait en donner lecture. La Convention décréta que l'ouvrage de Michel Lepeletier serait imprimé. Mais Félix Lepeletier ne s'était pas dessaisi du manuscrit. Robespierre alla, le 12 juillet, lui en demander communication, et le lendemain 13, avec l'assentiment de ses collègues de la « Commission

d'instruction publique » ou « Commission des Six »[1], il donna lecture à la tribune de la Convention de l'ouvrage de Michel Lepeletier, en le faisant précéder de ces paroles : « Votre Commission d'instruction publique sera bientôt en état de vous présenter l'ensemble du travail important dont vous l'avez chargée. Elle a cru dès aujourd'hui devoir présenter à la nation et à vous un garant de ses principes, et payer un juste tribut à l'impatience publique, en remettant sous vos yeux l'ouvrage d'un homme illustre, qui fut notre collègue. »

La lecture faite par Robespierre fut « souvent interrompue par de nombreux applaudissements ». L'assemblée ordonna l'impression de l'ouvrage de Lepeletier et sa distribution au nombre de six exemplaires à chacun de ses membres. La Société des Jacobins entendit à son tour, le 19 juillet, de la bouche de Félix Lepeletier, la lecture du plan qui avait enthousiasmé la Convention; elle en décida aussi l'impression et la distribution, ainsi que l'envoi dans les départements.

On sait que Lepeletier acceptait, dans ses grandes lignes, le plan de Condorcet : il adoptait les écoles secondaires, les instituts, les lycées ; mais « avant ces degrés supérieurs, disait-il, je cherche une instruction générale pour tous, convenable aux besoins de tous, une éducation vraiment et universellement nationale..., et j'avoue que le premier degré que le Comité vous propose, sous le nom d'écoles primaires, me semble bien éloigné de présenter tous ces avantages ». Au lieu de simples écoles primaires, Lepeletier propose de créer des maisons d'éducation nationale, où les enfants seront élevés en commun, de l'âge de cinq ans à celui de douze pour les garçons et de onze pour les filles. Les pères, mères ou tuteurs qui soustrairaient leurs enfants à l'éducation commune perdront les droits de citoyens et seront soumis à une double imposition directe. Néanmoins, Lepeletier admet cet amen-

1. Le nom de « Commission d'instruction publique » est celui qui est employé par Robespierre dans l'allocution dont il fit précéder, le 13 juillet, la lecture de l'ouvrage de Michel Lepeletier, et par Léonard Bourdon dans son rapport du 1er août. Le nom de « Commission des Six » est employé dans le procès-verbal de la séance du Comité d'instruction publique du 6 juillet, et dans le procès-verbal de la séance de la Convention du 16 septembre. Plus tard, on trouve le nom de « Commission d'éducation nationale » (rapport de Romme du 1er octobre, et décrets des 15 et 17 du premier mois de l'an deuxième).



dement que, pendant les quatre premières années qui suivront l'adoption du décret, l'institution publique ne sera que facultative et non obligatoire.

La Commission d'instruction publique, bien qu'elle eût autorisé Robespierre à donner lecture de l'ouvrage de Lepeletier en son nom, n'était pas unanime à en approuver le principe. Si Robespierre se montrait partisan déclaré de l'éducation commune, si Léonard Bourdon publiait, dans le courant de juillet, une brochure pour la recommander chaleureusement, Coupé de l'Oise allait imprimer des observations pour la combattre, et Grégoire prononcera, le 30 juillet, un discours contre le plan Lepeletier. Ainsi divisée, la Commission restait inactive.

Un passage du procès-verbal de la séance du Comité d'instruction publique du 20 juillet nous apprend que la Commission devait présenter un rapport à la Convention le mardi 23 juillet. Ce rapport avait dû être officiellement annoncé, puisque trois jours à l'avance la date exacte de son dépôt était connue du Comité d'instruction publique; cependant, au jour indiqué, aucun rapport ne fut présenté, sans doute à cause des dissentiments qui s'étaient manifestés parmi les membres de la Commission. On vit alors, ce même jour 23 juillet, Cambon se faire l'interprète de l'impatience de l'assemblée et demander qu'on mît en discussion, sans retard, le plan de Michel Lepeletier, « cet ouvrage qui doit être le canon de position que vous opposerez aux malveillants »; il proposa que Lepeletier lui-même devînt le rapporteur de la Commission d'instruction publique, c'est-à-dire qu'on prît son projet de décret pour base de la discussion. Les observations de Cambon furent applaudies, et les partisans de Lepeletier dans la Commission se trouvèrent ainsi avoir cause gagnée. Dès le 26 juillet, Robespierre était en mesure de présenter à la Convention le projet de décret de Lepeletier, revu et amendé par la Commission sur quelques points de détail[1]; mais ce jour-là, il crut devoir demander à l'assemblée d'ajourner

1. Les deux projets ne présentent qu'une seule différence importante: tandis que Lepeletier admettait les trois degrés supérieurs d'enseignement du plan de Condorcet, écoles secondaires (appelées par Lepeletier « écoles publiques »), instituts et lycées, le projet de la Commission ne conserve que les deux premiers degrés, auxquels il donne les noms d'instituts et de lycées, en détournant ces mots du sens que leur avait assigné Condorcet, et en appelant *instituts* les écoles secondaires et *lycées* les instituts.

la question pour s'occuper d'un objet plus pressant, le rapport d'un décret qui avait ordonné le remplacement du ministre de la guerre. Le lendemain 27, Robespierre était élu membre du Comité de salut public, en remplacement de Gasparin démissionnaire, et dut en conséquence renoncer aux fonctions de membre de la Commission d'instruction publique; mais, en vertu d'un décret qui datait de l'Assemblée constituante, il pouvait rester chargé de présenter le rapport qu'il avait préparé. Ce fut donc lui qui, le 29 juillet, jour où la discussion sur l'instruction publique put enfin s'ouvrir, donna lecture du *Projet de décret sur l'éducation publique*, reproduction textuelle du projet de Lepeletier, à part quelques légers changements. Après qu'il eut achevé la lecture du projet de décret, le vieux Raffron présenta des objections, disant que les établissements proposés « avaient un air artificiel, systématique », et que les parents ne consentiraient sans doute pas à se séparer de leurs enfants; puis la discussion fut ajournée.

Le soir, aux Jacobins, Hassenfratz annonça que la Convention s'était occupée du plan d'éducation de Michel Lepeletier : « C'est celui-là, dit-il, qui sera seul soumis à la discussion, avec des modifications proposées par le Comité (lisez : la Commission) d'instruction, la Convention ayant reconnu qu'à de légères imperfections près, il était le meilleur de tous. »

Le lendemain 30, la discussion, à l'assemblée, continua par un discours de Grégoire, qui déclara reconnaître la nécessité d'une éducation commune, mais non dans ce sens que les enfants seraient réunis à demeure dans des maisons nationales pour y être nourris aux dépens de la République; il reprocha au plan Lepeletier d'entraîner des dépenses énormes, d'être d'une exécution impossible, et de présenter au point de vue moral des conséquences funestes. Léonard Bourdon, qui parla après Grégoire, répéta les arguments qu'il avait déjà développés dans sa brochure, et s'efforça de démontrer que les maisons nationales d'éducation coûteraient moins que les écoles primaires. Lequinio prononça un discours en faveur de l'éducation commune, et adjura l'assemblée de ne pas se laisser arrêter par les difficultés que pourrait soulever la réalisation du plan proposé : « Qui ne se serait pas révolté dans la France, il y a six ans, contre l'homme bienfaisant et hardi qui aurait proposé franchement l'établissement du gouvernement

républicain? — Eh bien! aujourd'hui, la République existe, et la France connaît déjà tout le prix de ce gouvernement; et dans quelques années l'on s'étonnera de ne pas l'avoir adopté plus tôt... Il en sera de même de l'éducation commune. Ce projet étonne beaucoup de gens aujourd'hui; il semble contrarier les lois sacrées de la nature; il révolte l'orgueil, et la multitude n'ose pas le croire praticable; avant quatre ans, si vous l'admettez, on y sera familier et l'on s'étonnera que vous ayez un instant hésité. » Enfin Fourcroy, qui venait d'entrer à la Convention comme remplaçant de Marat, s'attacha à démontrer que l'énormité de la dépense constituerait un obstacle insurmontable à l'exécution du plan de Lepeletier tel que son auteur l'avait proposé; mais on pouvait écarter cette difficulté, ajouta-t-il, si on renonçait à l'habitation commune, et si on laissait l'entretien des enfants à la charge des parents. Cet amendement, en modifiant le projet sur un point que Fourcroy représentait comme accessoire, en laissait néanmoins, selon lui, subsister la base, l'éducation commune: les enfants seraient logés et nourris chez leurs parents, mais les écoles, ouvertes pendant la plus grande partie de la journée, réuniraient les enfants dans leurs jeux, leurs études, leurs exercices. « Je crois avoir prouvé, dit-il en terminant, que l'instruction commune est la seule qui convienne à des républicains; que le projet de Lepeletier remplit tout ce qu'on doit se proposer à cet égard, quoique l'éducation ne puisse être donnée à tous les enfants aux dépens de la République. Je demande qu'on discute article par article le projet de cet illustre martyr de la liberté. Je ne doute pas que la Convention nationale, en se livrant à cette discussion, trouvera que ce plan peut être exécuté avec l'amendement que je propose. »

Le jour suivant, 31 juillet, la Commission d'instruction publique se réunit : « elle examina les différentes opinions imprimées[1] ou présentées à la tribune pour ou contre la réunion des enfants; elle balança les avantages et les inconvénients des différents systèmes, et enfin elle adopta celui qui lui parut le plus propre à

1. Les « Opinions » qui n'ont été qu'imprimées et que leurs auteurs ne paraissent pas avoir lues à la tribune sont celles de Ch. Delacroix, de Nicolas Hentz, de Léonard Bourdon, et peut-être aussi celle de Coupé de l'Oise, *Observations sur les différents projets d'instruction publique*.

concilier les bons esprits, et à assurer tous les avantages de l'instruction commune sans exposer à aucun des inconvénients qui avaient paru inévitables à plusieurs des membres de l'assemblée ». (Rapport de Léonard Bourdon du 1er août.) Ce fut Léonard Bourdon qui reçut le mandat de présenter à la Convention le nouveau projet, dont voici les traits essentiels : l'éducation commune était limitée aux garçons seuls; elle devait commencer à sept ans au lieu de cinq, et être prolongée jusqu'à quatorze ans au lieu de douze; elle devenait purement facultative; les maisons d'éducation commune, appelées « maisons d'égalité », au nombre d'une seule par département pour commencer, devaient recevoir en première ligne les enfants adoptifs de la patrie; les parents des enfants confiés aux maisons d'égalité pourraient les en retirer chaque année pendant les travaux de la campagne; enfin, dans les cantons autres que celui où serait établie la maison d'égalité du département, l'instruction serait donnée dans des écoles primaires.

Le débat fut repris à la Convention le 1er août.

Thibaudeau prononça un discours très étudié contre le plan de Lepeletier. Il eut soin, en debutant, de faire une déclaration de principes telle que l'eût pu formuler le plus absolu partisan de Lepeletier : « J'ai toujours pensé, dit-il, que les enfants étaient une propriété de l'État, et que les parents n'en étaient que les dépositaires; que c'était à l'État à recevoir, pour ainsi dire, l'enfant du sein de sa mère; qu'il devait s'en emparer comme de son bien le plus précieux; qu'il fallait que l'enfant, en ouvrant les yeux, ne vît que la patrie, et que, jusqu'à la mort, il ne vît plus qu'elle. » Mais après cet exorde, et sans avoir l'air de se douter de l'entorse que, sans doute à bon escient, il donnait à la logique, l'orateur faisait le procès de l'éducation commune forcée : la société, disait-il, n'a pas le droit d'arracher aux pères et mères l'enfant auquel ils ont donné le jour; le plan de Lepeletier n'est pas, comme on l'a dit, le meilleur moyen pour établir le règne de l'égalité, car, rentré dans sa famille à douze ans, l'enfant du riche ou de l'aristocrate prendra les habitudes et les idées que ses parents lui donneront; l'éducation en commun n'est avantageuse ni pour la santé des enfants, ni pour leur moralité; enfin, la dépense ruineuse qu'occasionneraient les établissements projetés serait une charge

trop lourde pour la nation. Après Thibaudeau, Piette lut une opinion dans laquelle, en peu de mots, il condamnait fortement le projet de Lepeletier : « Chaque maison d'éducation, disait-il en concluant, ne serait pas une maison d'enfants trouvés, mais elle présenterait un établissement mille fois plus abusif, plus dégoûtant encore et plus hideux ». Ce fut après ces deux discours que Léonard Bourdon, au nom de la Commission d'instruction publique, présenta son rapport et fit connaître les modifications que la Commission propcsait d'apporter au plan de Lepeletier. « Citoyens, ajouta-t-il, si vous acceptez ces points de vue, votre Commission vous présentera demain son plan d'instruction publique; ce plan renfermera les écoles primaires, les instituts et les lycées. » La Convention décréta l'impression du rapport de la Commission.

Le lendemain, l'instruction publique ne vint pas à l'ordre du jour. Mais la discussion reprit le 3 août ; Grégoire et Léonard Bourdon prononcèrent chacun un discours où ils présentèrent « de nouveaux développements de leurs systèmes » (ces discours n'ont pas été imprimés) ; puis Laloy fit décréter que, « cessant tout débat partiel sur ce grand objet, chaque jour la Convention discuterait sur le plan entier d'instruction publique ». On s'attendrait, à la suite de ce décret, à voir la Commission présenter l'ensemble de son plan, comme Léonard Bourdon l'avait promis en son nom l'avant-veille; mais il n'en fut rien : ce plan général ne devait être formulé que beaucoup plus tard, après le renouvellement de la Commission, et par l'organe de Romme, dans la séance du 1er octobre.

Le 4 août était un dimanche, jour consacré aux pétitionnaires; le débat sur l'instruction publique ne put être engagé ce jour-là. Mais le lendemain, 5, « on continue la discussion sur l'éducation publique; plusieurs discours sont successivement prononcés, et la discussion renvoyée à la prochaine séance » (Procès-verbal de la Convention). Des discours prononcés le 5, nous ne connaissons que celui de Raffron, le seul qui ait été imprimé, et qui n'offre d'ailleurs aucun intérêt; les noms des autres orateurs ne sont pas indiqués par les journaux. Le 6, personne ne prend la parole sur l'instruction publique. Le 7, l'assemblée entend la lecture d'une lettre de Félix Lepeletier, présentant « quelques observations pour répondre aux difficultés qu'on a trouvées dans le plan d'éducation nationale de son frère », et renvoie cette lettre à la Commission. En-

suite, pendant plusieurs séances, l'instruction publique ne revient plus à l'ordre du jour : les questions relatives à la fête du 10 août et à la présence à Paris des envoyés des assemblées primaires, porteurs des votes d'acceptation de la constitution nouvelle, absorbent presque exclusivement l'attention pendant toute une semaine.

Cependant, on sentait le besoin d'en finir avec cette irritante question du plan de Lepeletier, qui occupait tous les esprits, qui avait suscité d'ardentes polémiques, et qui mettait la division entre les patriotes, étonnés de se trouver d'opinions divergentes sur ce point, lorsqu'ils étaient d'accord sur les autres parties du programme républicain. Ce fut le 13 août, juste un mois après le jour où Robespierre avait lu l'ouvrage de Lepeletier à l'assemblée, que le débat fut repris, et, après s'être prolongé pendant la plus grande partie de la séance, aboutit enfin à un vote.

Le *Moniteur* donne les noms de onze orateurs qui prirent part à ce débat final : ce sont Lacroix (probablement Ch. Delacroix), Robespierre, Raffron, Jay de Sainte-Foy, Gaston, Léonard Bourdon, Romme, Bréard, Danton, Charlier et Guyomar. Cinq d'entre eux parlèrent contre le plan de Lepeletier : Raffron, Jay de Sainte-Foy, Gaston, Bréard et Guyomar ; Robespierre le défendit, mais en réservant la question de savoir si l'éducation commune serait obligatoire ou facultative ; quatre orateurs recommandèrent la solution proposée par la Commission, c'est-à-dire la création de maisons d'éducation nationale où l'envoi des enfants serait simplement facultatif : Delacroix, Léonard Bourdon, Danton et Charlier ; un autre enfin, Romme, se borna à présenter des considérations générales sur l'éducation et l'instruction, sans parler du projet de Lepeletier. Comme conclusion de la discussion, l'assemblée vota une proposition de Danton, que le *Journal de la Montagne* résume ainsi :

La Convention nationale décide qu'il y aura des maisons communes d'éducation, entretenues aux frais de la République. Les citoyens ne seront pas forcés d'y envoyer leurs enfants. Il y aura, en outre, des classes particulières destinées à l'éducation des enfants qui n'auraient point été envoyés aux maisons communes [1].

---

1. Il n'existe pas de texte officiel du décret du 13 août ; la Convention se borna à voter la proposition de Danton, « sauf rédaction », dit le procès-verbal. Le résumé du *Journal de la Montagne* est celui qui nous a semblé le plus clair.

Après l'achèvement du débat sur le plan de Lepeletier, la Commission d'instruction publique va rester pendant un mois entier dans une inaction apparente. Composée de six membres (Robespierre avait dû être remplacé, mais nous n'avons pu découvrir par qui, le procès-verbal de la Convention ne contenant aucune indication à cet égard), elle se trouvait, au témoignage de l'un d'eux, Coupé de l'Oise, partagée en deux fractions égales, d'opinion opposée. « La Commission que vous avez chargée de vous présenter un plan d'éducation, dira Coupé à la Convention le 16 septembre, se trouve entravée dans sa marche; elle est composée de six membres; trois se sont attachés à un système et n'en veulent pas démordre; les autres ne peuvent passer outre. » Le « système » dont parle Coupé était évidemment celui qu'indiquait le projet de décret présenté par Robespierre le 29 juillet, celui auquel Léonard Bourdon avait fait allusion dans son rapport du 1er août : c'était un plan instituant trois degrés d'instruction, écoles primaires, instituts et lycées. Sur les six membres de la Commission, il n'est pas difficile de deviner quels étaient les trois partisans du « système » : c'était Léonard Bourdon, qui le 1er août s'était déclaré prêt à présenter dès le lendemain le plan d'instruction publique renfermant les trois degrés; c'étaient Lakanal et Grégoire, qui, dans la séance du 15 septembre, appuieront chaleureusement la pétition du département de Paris pour l'organisation des degrés supérieurs d'instruction. Les trois opposants étaient par conséquent Coupé, Rühl, et le sixième membre, inconnu, qui avait remplacé Robespierre. Donc, si Robespierre fût demeuré membre de la Commission, il s'y serait trouvé une majorité en faveur du « système », c'est-à-dire du plan de Condorcet, de l'organisation des instituts et des lycées.

Quoique les membres de la Commission des Six n'eussent pas réussi à se mettre d'accord sur les bases du projet qu'ils devaient présenter à la Convention, il paraît qu'ils s'entendirent du moins sur le choix d'un rapporteur. A deux reprises, en effet, le 9 et le 15 septembre, Lakanal déclarera à la tribune que c'est lui qui a été chargé de présenter à l'assemblée le plan de l'organisation générale de l'instruction publique.

Lorsque Lakanal vint le lundi 9 septembre, en qualité de rapporteur du Comité d'instruction publique (et non de la Commis-

sion), proposer la suppression des écoles militaires, il fit une allusion au plan impatiemment attendu qui s'élaborait au sein de la Commission des Six; mais il ne dit rien qui pût faire soupçonner la division qui régnait parmi les six commissaires. A l'entendre, au contraire, lorsque, parlant de la nécessité d'épurer le personnel enseignant, il ajouta : « Dans le plan d'organisation des instituts et des lycées que je suis chargé de vous présenter au nom de la Commission des Six, cet objet important a longtemps fixé nos vives sollicitudes », on put croire que la Commission était prête à soumettre son travail aux délibérations de l'assemblée. Aussi, un représentant fit-il aussitôt décréter que « les séances des mardi, jeudi et samedi seraient consacrées à l'organisation de l'instruction publique, jusqu'à ce que cette organisation fût complétée ». Mais ni le mardi 10, ni le jeudi 12, le rapporteur de la Commission des Six ne se présenta à la tribune. Le vendredi 13, le procès-verbal de l'assemblée porte cette brève mention : « Le rapport sur l'instruction publique est renvoyé à demain ». Et le samedi 14, le rapport promis et attendu continue à ne pas venir.

Que se passait-il donc? Évidemment, la moitié opposante de la Commission n'avait pas voulu permettre au rapporteur d'aborder la tribune.

Il semblait qu'on ne pût trouver d'issue à la singulière situation créée par cette division des commissaires en deux groupes de force égale, qui se tenaient mutuellement en échec. Mais, en ce moment même, une solution s'élaborait, inattendue pour les uns, préparée de longue main par les autres, semble-t-il, et qui dès le lendemain allait éclater à l'improviste.

Depuis quelque temps, le département de Paris s'occupait d'un projet de réorganisation des collèges de la capitale pour le moment de la rentrée des classes.

Il existait, parmi les comités spéciaux dépendant de l'administration du département, un Comité départemental d'instruction publique : ce comité entreprit de rédiger un plan d'études pour les établissements, de création nouvelle, que le département désirait substituer aux anciens collèges. Il se concerta à cet effet tant avec la Commission des Six qu'avec « des hommes dont l'Europe admire les talents, et dont la France estime le patrio-

tisme », entre autres Garat, Monge, Fourcroy, et probablement aussi Hassenfratz. Fourcroy donna l'idée de la création d'écoles destinées aux artistes et ouvriers, et qui formeraient un degré d'instruction intermédiaire entre les écoles primaires et les instituts. Une fois le plan d'études de chacune des trois catégories d'établissements arrêté, le département décida de présenter à la Convention une pétition pour lui demander l'adoption de ce plan et la suppression des collèges de Paris ; et il invita le Conseil général de la commune, ainsi que les sections et les sociétés populaires, à s'associer à lui pour cette démarche. Dès le 10 septembre, nous voyons le Conseil général nommer six commissaires pour s'adjoindre à ceux nommés par le département ; puis, le 13 septembre, le Comité d'instruction publique du département prévient la Société des Jacobins qu'il présentera à la Convention, le dimanche 15, une pétition pour « l'établissement d'une institution civique et nationale, dans laquelle sera compris un cours d'arts et métiers », et il demande à la Société, qui s'empresse d'accéder à cette requête, d'accorder sa salle pour servir à la députation de lieu de rassemblement.

En conséquence, le dimanche 15 septembre, un nombreux cortège de pétitionnaires, délégués par le département de Paris, la commune, les sections, et les sociétés populaires, part de la salle des Jacobins et se présente à la barre de la Convention ; Dufourny, président du département, leur orateur, donne lecture d'une adresse qui demande, pour les autorités parisiennes, le droit d'opérer, avant le moment de la rentrée des classes, une réforme provisoire de l'instruction publique, en attendant l'achèvement du plan général dont la Convention s'occupe.

« Nous attendons avec une impatience patriotique les lois qui vont émaner de votre sagesse ; mais l'organisation complète éprouvera dans son exécution des lenteurs inévitables, et qui ne s'accordent pas avec les besoins urgents de la République. L'année scolaire va recommencer, et une année est trop précieuse pour en faire le sacrifice. Saisissons donc cette époque pour rapprocher l'instruction publique de la perfection à laquelle vos décrets peuvent la porter. »

Les collèges de Paris sont encore « voués à la barbarie du moyen âge » ; ils doivent disparaître.

« Au lieu de ces établissements, qui n'étaient guère que les écoles primaires du sacerdoce, nous vous demandons des gymnases où les jeunes républicains puiseront toutes les connaissances indispensables dans les diverses professions d'arts et métiers; des instituts où ils recevront les principes élémentaires des sciences et des langues; un lycée où le génie trouvera tous les secours pour se développer et diriger son vol... Nous avons préparé à l'avance tous les moyens d'exécution qui pouvaient nous être confiés; la machine est organisée, les ressorts sont disposés, et, en ce moment, vous voyez à votre barre une députation de toutes les autorités constituées, de toutes les sociétés populaires, de toutes les sections de Paris, et des deux districts ruraux, qui viennent vous prier de leur imprimer le mouvement. Parlez, et à l'instant nous nous emparons de la génération qui court à la puberté, pour la pétrir dans le moule républicain. »

La Convention accueille l'adresse par de vifs applaudissements. Lakanal déclare que le plan proposé par les pétitionnaires est celui-là même que la Commission des Six a adopté. Grégoire et Léonard Bourdon recommandent l'adoption du projet du département de Paris; trois membres du Comité de salut public, Jeanbon Saint-André, Barère et Prieur de la Marne, appuient également la pétition. Les trois degrés d'instruction proposés sont décrétés non seulement pour Paris, mais pour toute la République. Une seule voix proteste : c'est celle de Coupé de l'Oise, qui demande l'ajournement au lendemain; mais on ne l'écoute pas, et on vote d'enthousiasme.

Voici le texte du décret rendu :

Article premier. — Indépendamment des écoles primaires dont la Convention s'occupe, il sera établi dans la République trois degrés progressifs d'instruction : le premier pour les connaissances indispensables aux artistes et ouvriers de tous les genres; le second, pour les connaissances ultérieures nécessaires à ceux qui se destinent aux autres professions de la société; et le troisième pour les objets d'instruction dont l'étude difficile n'est pas à la portée de tous les hommes.

Art. 2. — Les objets d'étude de ces écoles seront classés et enseignés d'après les tableaux annexés à la minute du présent décret.

Art. 3. — Pour les moyens d'exécution, le département et la municipalité de Paris sont autorisés à se concerter avec la Commission de l'instruction publique de la Convention nationale, afin que ces établissements soient mis en activité au 1er novembre prochain; et en con-

séquence les collèges de plein exercice et les facultés de théologie, de médecine, des arts et de droit sont supprimés sur toute la surface de la République.

L'intervention du département de Paris, — concertée avec certains membres de la Commission des Six, l'adresse lue par Dufourny le déclarait expressément, — venait ainsi d'assurer l'adoption du plan de Condorcet, avec ses trois degrés supérieurs d'instruction. Ce triomphe de l'esprit encyclopédique était dû à l'initiative de la démocratie parisienne. Et dans quelles circonstances ! Dix jours auparavant, sous la pression d'une formidable manifestation des sections, la Convention avait « placé la terreur à l'ordre du jour »; le 11 septembre avait été votée la loi du maximum ; le 17 sera votée la loi des suspects; c'est à ce moment redoutable que la voix populaire s'élève pour réclamer l'organisation d'un enseignement supérieur. L'histoire de la Révolution est toute faite de ces contrastes.

Dans la séance du lendemain 16, Coupé de l'Oise, qui avait vainement fait opposition la veille, demande le rapport du décret rendu, parce qu'il « crée une nouvelle aristocratie »; il est appuyé par Chabot, par Fabre d'Églantine, par Cambon : ils prétendent que le décret « tend à établir l'aristocratie des savants », qu'il est contraire « au décret sage qui donne une éducation commune à tous les citoyens », qu'il « reproduit les académies sous un autre nom ». « On veut nous faire croire, s'écrie Cambon, qu'on ne peut bien faire un soulier que le compas à la main et dans une académie, tandis que les souliers ne doivent être faits que dans la boutique d'un cordonnier. » Romme propose le maintien des deux premiers articles du décret, qui instituent les nouveaux établissements; mais il trouve qu'on a eu tort de prononcer la suppression des collèges avant que les écoles qui devront les remplacer soient organisées, et il désire en conséquence le rapport du troisième article, celui qui supprime sur l'heure les collèges et les facultés. Fourcroy insiste pour que le décret soit maintenu en son entier, et pour qu'on discute les plans d'étude qui y sont annexés; il revendique l'honneur d'avoir proposé lui-même l'établissement de ces écoles, raillées par Cambon, destinées spécialement aux artistes et aux ouvriers. Prieur de la Marne trouve

le décret bon, mais il ne s'oppose pas à ce que la matière soit discutée avec maturité, et demande le renvoi à la Commission des Six. Basire prend la défense des sciences et des savants, maltraités par Chabot, par Cambon, par Fabre, par Coupé. « Ce sont les hautes sciences, dit-il, qui peuvent consolider l'établissement de la République... Que les hautes sciences soient négligées, un ambitieux viendra, il n'aura pas de peine à enchaîner un cordonnier qui ne connaîtra que son soulier, un laboureur qui n'aura jamais manié que sa charrue. » Il propose que le décret de la veille, au lieu d'être rapporté, soit simplement suspendu, et que la discussion soit ajournée à trois jours après celui où auront pu être distribués les tableaux annexés à la pétition des autorités de Paris.

La proposition de Basire est adoptée.

Coupé propose alors que la Commission des Six, chargée de préparer un rapport sur cette matière, soit augmentée de trois membres. « La Commission que vous avez chargée de vous présenter un plan d'éducation se trouve entravée dans sa marche; elle est composée de six membres, trois se sont attachés à un système, et ne veulent pas en démordre; les autres ne peuvent passer outre. Je demande que vous lui adjoigniez trois membres. » L'assemblée décide de donner satisfaction à Coupé; et, comme un des membres de la Commission, Rühl, doit en outre être remplacé, parce qu'il vient d'être chargé d'une mission pour opérer la levée en masse dans les départements de la Marne et de la Haute-Marne, elle se trouve avoir quatre commissaires à désigner : Guyton-Morveau, Michel-Edme Petit, Arbogast et Romme sont nommés. Ces choix sont décisifs : sauf Petit, les nouveaux élus sont partisans du plan de Condorcet. En demandant l'adjonction de nouveaux membres à la Commission des Six dans l'espoir d'y constituer une majorité selon son cœur, Coupé de l'Oise n'a fait que consommer sa propre défaite.

La Commission d'instruction publique [1], transformée par la

1. Le nom de *Commission des Neuf*, dont nous nous sommes servi dans des travaux antérieurs pour désigner la Commission des Six accrue de trois membres, n'a jamais été employé par les contemporains; nous l'avions créé par manière d'abréviation. M. Albert Duruy et d'autres nous l'ont emprunté, croyant que c'était une expression officielle.



présence de Guyton, d'Arbogast, et surtout de Romme, se mit à l'œuvre. Coupé de l'Oise, très occupé à la Commission des subsistances, dont il était membre, cessa, semble-t-il, de prendre part aux travaux de la Commission d'instruction publique; un seul des membres de celle-ci, Petit, y représentait encore l'opposition militante. Libre désormais d'agir, la Commission reprit, pour le faire sien, le plan du premier Comité d'instruction publique, le plan de Condorcet, en se bornant à substituer aux dénominations antérieurement usitées des appellations nouvelles. On se rappelle que le premier Comité avait longuement discuté un programme des connaissances à enseigner dans les divers degrés de l'instruction publique, présenté par Arbogast, et l'avait définitivement adopté dans sa séance du 28 mai 1793[1]; ce fut ce programme même qui servit de base au travail de la Commission : elle se contenta de le reproduire en l'abrégeant. Romme fut nommé rapporteur, et rédigea, avec le concours de ses collègues, un *Projet de décret sur les écoles nationales*. Il y part du principe — qu'il avait exposé déjà dans son rapport du 20 décembre 1792 — d'une division de l'instruction nationale en deux parties, dont l'une est relative aux besoins de chaque citoyen, et l'autre aux besoins de la société entière. La première partie de l'instruction, celle qui est relative aux besoins de chaque citoyen, sera donnée dans des écoles nationales distribuées en trois degrés: les premières écoles de l'enfance, les secondes écoles de l'enfance, et les écoles de l'adolescence ou troisièmes écoles. La seconde partie de l'instruction nationale, celle qui est relative aux besoins de la société tout entière, devait être donnée dans des écoles spéciales; le projet de décret dit à cet égard : « Les écoles des mines, d'artillerie, du génie, des ponts et chaussées, de marine, de médecine et de chirurgie, les écoles relatives à l'agriculture, à l'histoire naturelle, à la physique, aux arts et à l'enseignement des langues

1. Une chance inespérée nous a fait retrouver, parmi des papiers de Lavoisier qu'a bien voulu nous communiquer M. Ed. Grimaux, un exemplaire imprimé de ce *Tableau de l'enseignement public divisé en quatre degrés, arrêté définitivement par le Comité d'instruction publique le 28 mai, an II de la République*. Nous reproduisons dans l'Appendice, à la fin du présent volume, ce précieux document, que nous avions inutilement cherché tant aux Archives nationales que dans les bibliothèques.

orientales, sont maintenues jusqu'à une nouvelle organisation de ces établissements ». En même temps, le projet marquait résolument, en son article 1er, les destructions nécessaires : « Tous les collèges d'humanité, les écoles de droit et de théologie, et les petites écoles, sous quelque dénomination qu'elles existent, sont supprimés. Cette suppression aura son effet aussitôt que les nouveaux établissements pourront entrer en exercice. » Le projet de décret était rattaché, par un préambule, à la pétition du département de Paris ; il était complété par deux tableaux, dont le premier, simple abrégé du *Tableau de l'enseignement public* du 28 mai 1793, contenait le programme de l'enseignement dans les trois degrés d'écoles nationales, et dont le second indiquait le nombre et la distribution de ces écoles.

Dès le 25 septembre, Romme se présenta à la tribune, au nom de la « Commission d'éducation nationale » (c'est le nom qu'elle prend dans le projet de décret), et demanda, par motion d'ordre, à être entendu. Mais c'était justement dans cette séance qu'un groupe de montagnards mécontents, Thuriot, Duhem, Du Roy, Briez, etc., avec l'appui du côté droit, allait essayer — sans succès d'ailleurs — de renverser le Comité de salut public[1]. Le rapport de la Commission fut donc ajourné.

Ce fut seulement le 1er octobre que Romme put être entendu. Un seul journal, le *Mercure universel*, mentionne le dépôt du projet de décret qu'il présenta au nom de la Commission d'éducation nationale. Le procès-verbal de la Convention enregistre en deux lignes ce fait important : « Un membre, au nom de la Commission d'éducation, fait un rapport et présente un projet de décret sur les écoles nationales ».

Dans cette même séance, Michel-Edme Petit présenta, en son nom personnel, un plan de sa façon, et donna lecture d'un long discours, qui fit rire l'assemblée *(Mercure universel)*. Petit insiste, dans ces pages écrites par un disciple de Jean-Jacques, sur la nécessité des idées religieuses dans l'éducation ; il veut que l'enfant reçoive à l'école les principes de la religion naturelle ; il demande au législateur d'instituer un culte public national. Quant à l'instruction publique, la principale préoccupation de

1. Voir ci-après, p. 249.

l'orateur semble être d'empêcher qu'un trop grand nombre de jeunes gens ne se livrent à l'étude; il déclare qu'il est absurde de vouloir disséminer partout les lumières, que les vertus républicaines doivent être placées avant les sciences et les arts, qu'il ne faut pas répandre le goût des choses de l'esprit, mais inspirer le goût du travail. Dans son projet de décret, il repousse la création tant des maisons d'éducation commune proposées par Lepeletier, que des écoles primaires elles-mêmes telles que les avait proposées le Comité, et il dit expressément: « Les maîtres d'école actuellement existants dans chaque commune sont conservés sous le titre d'instituteurs ». Il consent toutefois à ne pas borner l'enseignement public uniquement aux leçons des anciens magisters de village, et il permet qu'on ouvre dans chaque district une « maison commune d'instruction »; dans chaque département, une « commune des arts et des sciences », et à Paris un « lycée républicain »; mais il ne veut admettre aux études supérieures que « les enfants qui auront montré un goût particulier et irrésistible pour les sciences et les arts », et encore à la condition qu'ils se soient mis préalablement « en état de gagner leur pain par un travail quelconque ».

La Convention décréta qu'elle « ajournait la discussion du projet présenté par la Commission jusqu'après l'impression de tous les projets sur cet important objet ».

Ici s'arrête la période durant laquelle l'initiative, en matière d'organisation générale de l'instruction, enlevée au Comité d'instruction publique, resta confiée à une Commission spéciale. Cette période a duré trois mois. Elle prend fin par le renouvellement du Comité d'instruction publique le 6 octobre (15e jour du premier mois de l'an deuxième); les membres du nouveau Comité sont nommés — comme ceux de tous les comités de la Convention, dont un décret du 13 septembre a prescrit le renouvellement intégral — sur la présentation du Comité de salut public, et la Commission d'instruction publique ou d'éducation nationale est réunie au Comité nouveau. Cette réunion montre clairement que, dans l'intention du Comité de salut public, il ne s'est pas agi d'écarter le personnel de la Commission: tout au contraire, le Comité d'instruction publique renouvelé, ce n'est autre chose que la Commission d'instruction publique continuant son œuvre,

avec le concours d'une partie des membres de l'ancien Comité, comme David, Mathieu, Fourcroy, et de membres nouveaux appartenant tous à l'élément montagnard, comme Jullien de la Drôme, Bouquier, Charles Duval, Audouin, Thomas Lindet et Moyse Bayle. Aussi verrons-nous ce Comité charger Romme de « continuer son travail sur l'organisation générale de l'éducation », et lui confier de nouveau les fonctions de rapporteur.

Mentionnons ici un arrêté du département de Paris qui se rattache à la pétition du 15 septembre. Le décret prononçant la suppression des collèges ayant été suspendu le lendemain, et la Convention n'ayant pas discuté la question de nouveau, le département dut, avant la rentrée des classes, adopter une solution provisoire. Par un arrêté dont nous ne connaissons pas la date précise, mais qui se place entre le 15e et le 30e jour du premier mois (6-21 octobre), il ordonna aux professeurs, en vertu des décrets des 9 septembre et 3 octobre 1793 [1], de suspendre leurs classes jusqu'à nouvel ordre, mais de rester néanmoins dans leurs collèges respectifs. L'enseignement fut donc interrompu dans les collèges de Paris; mais en même temps une Commission départementale d'instruction fut chargée de l'organisation d'un « institut », dont les chaires furent mises au concours; et un plan établissant un mode d'enseignement provisoire fut soumis au Comité d'instruction publique de la Convention. (Lettre de Herman, chargé provisoire des fonctions du ministre de l'intérieur, au Comité de salut public, 21 germinal an II; rapport de Payan-Dumoulin, commissaire de la Commission exécutive de l'instruction publique, au même Comité, 1er messidor an II.)

Les trois mois de juillet à octobre 1793 sont ceux pendant lesquels la France traversa la période la plus aiguë de la crise

---

1. Ces décrets furent rendus l'un et l'autre sur le rapport de Lakanal. Celui du 9 septembre disait: « Jusqu'à l'organisation définitive de l'instruction publique, les corps administratifs sont expressément chargés de pourvoir au remplacement de ceux des instituteurs publics qui n'ont pas constamment professé, depuis 1789, les principes de la Révolution »; et celui du 3 octobre: « Jusqu'à l'organisation définitive de l'instruction publique, les corps administratifs sont autorisés à pourvoir au remplacement des instituteurs publics qu'ils jugeront incapables de remplir leurs fonctions ».



révolutionnaire. On ne doit pas l'oublier, et il est de toute équité, quand on veut juger les hommes de cette époque et leurs travaux dans le domaine de l'instruction publique, d'avoir présents à l'esprit les graves événements politiques auxquels ils sont mêlés comme acteurs.

Au moment où le projet présenté par Lakanal au nom du Comité d'instruction publique le 26 juin 1793 est écarté, et où la Convention charge une Commission de lui présenter « sous huit jours » un plan nouveau, l'insurrection girondine éclate de toutes parts; et la Convention, en offrant à la France la constitution qu'elle vient de voter en quinze jours, veut y joindre au plus vite les principales lois organiques, en particulier la loi sur les secours publics, le code des lois civiles, et la loi sur l'éducation nationale. Pour donner plus de vigueur et d'unité à l'action révolutionnaire, l'assemblée renouvelle le Comité de salut public (10 juillet). L'ouvrage de Lepeletier — dont la Convention entend la lecture le jour même où l'assassinat de Marat allait rendre irréconciliables les haines que quelques-uns se flattaient encore d'apaiser [1] — est accueilli avec enthousiasme; car il va frapper l'imagination populaire, il sera, avant toute discussion, un « garant des principes » de l'assemblée, le « canon de position qu'elle opposera aux malveillants ». La constitution nouvelle est acceptée par la grande majorité des assemblées primaires; sa publication a suffi pour paralyser, dans une partie de la France, l'insurrection girondine; le côté droit de la Convention, lui-même, s'y rallie et recommande l'union; en une fête grandiose, dont David a tracé le programme, la constitution est proclamée. Mais les périls à l'intérieur et à l'extérieur sont plus pressants que jamais: la Vendée menace, Lyon et Marseille sont aux mains des royalistes, Toulon va ouvrir ses portes aux Anglais; Mayence a capitulé, l'Alsace est menacée; Condé et Valenciennes sont pris, Dunkerque est bloqué; sur les Alpes et les Pyrénées, l'ennemi s'avance. Dès le 12 août, en présence des délégués des assemblées primaires, qui se sont rendus à l'assemblée pour y « exercer

1. Voir la curieuse brochure de Lanthenas, *Motifs de faire du 10 août un jubilé fraternel, une époque solennelle de réconciliation générale entre tous les républicains*.

l'initiative de la terreur », la Convention prépare des mesures extraordinaires; le 13, les pouvoirs du Comité de salut public sont prorogés pour un mois; le 14, Prieur de la Côte-d'Or et Carnot sont adjoints à ce Comité; le 23, décret sur la levée en masse; le 28, décret sur le salpêtre. Cependant, des agents du royalisme et de l'étranger cherchent à agiter les sections de Paris, en les inquiétant sur les subsistances; une manifestation menaçante se porte à la commune et à l'assemblée. La Convention déjoue ces intrigues : le 5 septembre, « plaçant la terreur à l'ordre du jour », elle crée l'armée révolutionnaire, ordonne l'arrestation des suspects; le 6, elle fait entrer au Comité de salut public Billaud, Collot et Granet, auxquels elle adjoint Danton le lendemain (Granet et Danton refusèrent leur nomination); le 9, pour prévenir les manœuvres des contre-révolutionnaires, elle décrète que les sections ne s'assembleront plus que deux fois par semaine, et que les citoyens vivant du travail de leurs mains recevront une indemnité de quarante sous par séance. Le 11, elle proroge de nouveau pour un mois les pouvoirs du Comité de salut public; et le surlendemain, sur la proposition de Danton, elle ordonne que tous les Comités, excepté celui de salut public, seront renouvelés, parce qu' « il s'y trouve encore des membres dont les opinions touchent au moins au fédéralisme »; les nouveaux membres seront nommés sur la présentation du Comité de salut public, « qui est composé d'excellents patriotes »; on obtiendra ainsi l'unité d'action, car « il faut que tout se dirige au bien général, il faut que tout marche ».

Cependant, au moment même où cet ensemble de mesures énergiques allait mettre la République en état de tenir tête à ses ennemis, une intrigue s'ourdissait qui faillit tout désorganiser. Plusieurs députés montagnards avaient des griefs personnels contre le Comité de salut public, en particulier ceux qui, après avoir été envoyés en mission, avaient été rappelés pour avoir commis des fautes; un des membres de ce Comité, Thuriot, était en lutte avec la majorité de ses collègues, et, les mécontents commençant à se plaindre tout haut, le côté droit, qui était encore bien garni conçut l'espoir de renverser le Comité de salut public, grâce aux dissensions qu'il voyait se manifester parmi les montagnards. Le 20 septembre, après un échange de propos très vifs entre Thuriot

et Coupé de l'Oise, au sujet des subsistances, Thuriot annonce qu'il donne sa démission de membre du Comité de salut public; le 24 septembre, Du Roy et Duhem attaquent le Comité à propos de la destitution du général Houchard; et le 25, on assiste à une levée de boucliers générale de tous les mécontents de la Montagne, appuyés par le côté droit: Thuriot donne le signal, en prononçant un éloge de la morale et de la vertu; Goupilleau de Montaigu, Duhem, Briez (l'un des commissaires qui avaient capitulé à Valenciennes), Merlin de Thionville, attaquent le Comité de salut public; on applaudit à droite, au centre, même sur quelques bancs de la Montagne; la Convention paraît oublier sa politique habituelle, elle accueille avec faveur toutes ces récriminations, et, injure suprême! elle décrète que Briez sera adjoint au Comité. Des membres de celui-ci, Billaud seul était présent au début de la séance; mais bientôt ses collègues arrivent: Barère, Prieur de la Marne, Robespierre prennent la parole; ils font hardiment face aux assaillants, ils expliquent les mesures prises, ils défendent la politique du Comité, ils trouvent des accents d'une mâle et forte éloquence pour répondre aux insinuations, aux calomnies. Aussitôt la scène change; un revirement complet se produit dans l'esprit de la Convention, les adversaires du Comité, se sentant abandonnés, s'empressent de se rétracter; l'assemblée rapporte le décret qui adjoignait Briez au Comité de salut public; et, sur la proposition de Basire, elle déclare que le Comité a toute sa confiance. Ainsi avorta piteusement une tentative qui, si elle eût réussi, aurait eu les plus graves conséquences: il n'en resta rien qu'un décret assez bizarre, rendu sur la proposition de Thuriot et chargeant le Comité d'instruction publique de la rédaction d'une « Feuille de morale ».

Mais cette séance mémorable avait éclairé le Comité de salut public. Il jugea que, pour éviter le retour de semblables surprises, il fallait en finir avec le côté droit, qui venait de prouver qu'il était encore une puissance. Dès le 1er octobre, une députation des sociétés populaires vint demander la prompte mise en jugement de Brissot et de ses complices; et le surlendemain 3 octobre, sur le rapport d'Amar, un décret renvoyait devant le tribunal révolutionnaire quarante et un députés girondins, la plupart déjà détenus, et ordonnait l'arrestation de soixante-cinq autres

députés signataires des protestations des 6 et 19 juin 1793. Ce fut la réponse à la menace du 25 septembre[1].

A partir du 3 octobre, l'opposition est matée; et le Comité de salut public ne rencontrera plus de résistance à sa politique, jusqu'au moment, encore assez éloigné, où il lui faudra engager la double lutte contre les « indulgents » conduits par Danton et contre les « exagérés » ralliés autour de Ronsin et d'Hébert.

(La fin au prochain numéro.)

J. GUILLAUME.

1. A la veille même du 3 octobre, les opposants du côté droit étaient loin d'avoir désarmé. Dans le Comité d'instruction publique, au renouvellement du bureau qui eut lieu le 1er octobre, nous voyons le girondin Lanthenas et l'évêque Villar élus secrétaires; et, détail bien significatif, deux voix sont données à *Condorcet* pour les fonctions de président. Il y avait donc, jusque dans le sein des Comités, une opposition militante: le coup de foudre du 3 octobre fut destiné à l'écraser.

ENSEIGNEMENT DE LA COUTURE

ET DES TRAVAUX DU MÉNAGE

Je viens demander à la *Revue pédagogique* de bien vouloir accueillir une idée qui au premier abord peut-être ressemblera fort à une utopie. Les utopies souvent ont cela de bon qu'elles donnent à réfléchir. Du reste, l'idée que j'ai à proposer n'est pas très nouvelle; en d'autres pays surtout, notamment en Belgique, elle ne le paraîtrait nullement.

On a déjà parlé ici même, si je m'en souviens bien, de quelques essais d'enseignement pratique de la cuisine et de l'économie domestique à l'école primaire. Mais je crois que ce genre d'enseignement arrivera péniblement à se généraliser. Les difficultés pratiques et matérielles n'y font pas seules obstacle, mais encore la complexité des programmes, je dirai aussi la routine d'un certain nombre de maîtresses; enfin, l'hostilité de beaucoup d'éducateurs (même parmi les femmes), qui estiment que l'école ne doit se substituer ni à l'atelier ni à la famille.

Cependant, quand on voit de près les intérieurs d'ouvriers, on est navré du désordre, du gaspillage, de l'incurie qui y règnent. On finit alors par se persuader qu'il est urgent avant toutes choses d'apprendre à la jeune fille comment on devient une femme économe, prévoyante, adroite dans tous les travaux du ménage. Ce n'est pas une mère imprévoyante et inhabile qui peut lui donner les qualités dont elle se trouve elle-même dépourvue.

L'école peut-elle à ce point de vue remplacer la famille? Je crois qu'elle doit au moins l'essayer. L'école, me dira-t-on, fait l'éducation générale de l'esprit et du cœur, elle crée de bonnes dispositions, développe le sentiment du devoir, mais il lui est impossible d'entrer dans le détail de tous les devoirs de la vie. Elle inspire à la petite fille l'amour de l'ordre, de l'économie, du travail; que lui demander de plus?

C'est vrai : les enfants entendent des leçons de morale et d'économie domestique qui les persuadent; elles font des lectures qui les touchent; elles rédigent des devoirs qui expriment les meilleurs sentiments — et je ne veux pas dire que cela ne soit rien. — Mais après? Voilà la petite fille rentrée dans sa famille : que voit-elle? Un intérieur où tous les objets sont épars çà et là, des petits frères et des petites sœurs qui crient et se querellent, une mère qui revient tout affairée de l'atelier et qui distribue avec des gronderies les provisions qu'elle a pu trouver dans son buffet ou qu'elle a couru chercher chez le charcutier voisin.

J'admets que l'envie prenne à cette enfant de placer tout en ordre chez elle, de mettre d'accord ses frères et sœurs... mais il y a tant à faire! Et puis comment s'y prendre? par où commencer? Et c'est

tous les jours la même chose, et l'enfant s'accoutume si bien à ce genre de vie qu'il lui devient impossible d'en imaginer un autre.

Non, décidément, dans les villes surtout, l'école n'aura pas d'influence durable sur la majorité des enfants, si son enseignement ne devient plus pratique et mieux approprié aux besoins de la population. Dieu me garde de médire de la culture générale; je crois au contraire qu'on n'en fait pas assez, ou plutôt qu'on la comprend mal: on surcharge les enfants de devoirs et d'exercices routiniers qui prennent le meilleur de leur temps et qui ne leur ouvrent guère l'esprit. Mais passons.

J'émettrai d'abord un vœu à la réalisation duquel j'attache une grande importance. Je souhaiterais que les enfants dont les parents sont occupés en dehors fussent, après les heures de classe, retenues à l'école et qu'elles y prissent le repas de midi ainsi que le goûter de 4 heures. Elles joueraient dans la cour de récréation ou dans le préau (la plupart des enfants ne demanderaient pas mieux que de rester ainsi dans l'intérieur de l'école pour y reprendre les jeux en commun: j'ai vu des fillettes solliciter comme une faveur de tenir compagnie à celles de leurs camarades qui, trop éloignées de leur domicile, étaient obligées de prendre leur repas en classe à midi). Elles seraient chargées à tour de rôle, par groupes de quatre ou cinq, de disposer le couvert, et, après le repas, de desservir la table. Chaque enfant verserait quelques sous par jour pour couvrir la dépense de sa nourriture, ainsi que cela se pratique dans les écoles où les cantines scolaires sont organisées. Les plus pauvres pourraient être dispensées, en tout ou en partie, de cette charge, soit que la ville ou la caisse des écoles y pourvoie, soit même que l'école reçoive de personnes charitables des dons destinés à couvrir ces frais matériels. Au reste, les menus seront toujours très simples, quoique aussi variés que possible. Ce qui importe, c'est que les enfants apprennent qu'on peut, à force d'économie et d'habileté, se procurer à peu de frais une nourriture substantielle et appétissante. Je parlerai plus loin de la préparation des repas.

Qui ne voit dès à présent les avantages matériels et moraux qui résulteraient pour les enfants d'une telle organisation?

Qu'on me permette maintenant de tracer en quelques lignes mon programme pour les écoles de filles (je pense surtout aux écoles urbaines).

Jusqu'à l'âge de onze ans, ce programme différerait peu de ce qu'il est actuellement, au moins dans les grandes lignes. Mais je voudrais qu'en général les maîtresses en comprissent mieux l'esprit, qu'elles songeassent à l'éducation proprement dite. Je voudrais en outre un enseignement des travaux à l'aiguille partout mieux dirigé, plus méthodique et plus pratique. On ferait aussi une plus grande part à l'hygiène et à l'économie domestique, qui résument à peu près, à mon avis, les connaissances scientifiques nécessaires à une femme (et, de fait, l'hygiène et l'économie domestique ne supposent-elles pas acquises un assez grand nombre de notions d'histoire naturelle, de physique et de chimie?)

A partir de onze ans (de dix ans même pour les plus intelligentes et les plus avancées) jusqu'à treize ans, les jeunes filles seraient exercées à la pratique des travaux du ménage. La matinée tout entière serait consacrée à ces exercices : pendant qu'un groupe d'élèves serait occupé à des travaux de couture, un autre groupe ferait le nettoyage de la cuisine, un troisième préparerait le repas. (Il serait désirable aussi qu'on pût en former un quatrième pour l'enseignement pratique du blanchissage du linge : la difficulté ici serait plus grande à cause des complications qu'entraînerait l'installation nécessaire.) Les élèves seraient tenues au courant du prix de revient des aliments, et elles tiendraient elles-mêmes le registre des dépenses. Pour la couture, les jeunes filles apprendraient à confectionner des vêtements simples, et *surtout à transformer et à raccommoder* des vêtements qui auraient déjà servi. On pourrait recueillir les vieux vêtements[1] donnés par des personnes qui s'intéressent aux enfants de nos écoles, et les fillettes les ajusteraient pour elles-mêmes ou pour leurs compagnes plus jeunes.

Rien n'empêcherait que, pendant l'exercice de couture, lorsque les ouvrages sont distribués, et que la tâche de chacune est bien indiquée, on ne fît une lecture intéressante, qui, tout en plaisant aux enfants, contribuerait à leur éducation morale. (Il y a tant à faire pour préserver les jeunes filles du peuple de la tentation des mauvaises lectures !) L'exécution d'un chœur couperait aussi avec avantage les séances de travail manuel.

Pendant les récréations et l'heure du repas, les plus grandes seraient habituées à prendre soin des plus petites.

Quant à l'installation, elle exigerait qu'un local spécial fût adjoint à l'école ; il comprendrait une salle à manger et une cuisine ; la salle à manger servirait d'ouvroir.

L'après-midi, lorsque la vaisselle serait remise en ordre et la cuisine appropriée, ainsi que la salle à manger, on reprendrait les exercices scolaires proprement dits. Pour cette division supérieure de l'école, l'enseignement se réduirait presque exclusivement à la morale, au français (lecture, récitation, rédaction), à la comptabilité du ménage, à l'hygiène domestique et en particulier l'hygiène de l'enfance. L'histoire (sauf l'histoire contemporaine qui demande une étude un peu sérieuse) et la géographie ne donneraient plus lieu à un enseignement suivi : cependant, elles fourniraient parfois des sujets de lectures.

Enfin, le soir, il y aurait pour toute l'école une étude surveillée.

Les enfants auraient le jeudi et le dimanche pour appliquer dans leurs familles ce qu'elles auraient appris en classe.

— Mais le personnel ?... Il suffirait de l'augmenter d'une maîtresse par école : au lieu d'une seule maîtresse pour la division supérieure, il y en aurait deux : l'une aurait sous sa direction les groupes occupés à la

1. Mme Kergomard recommande cette « Œuvre des vieux vêtements » pour les écoles de filles.



cuisine, pendant que l'autre dirigerait l'exercice de couture. L'une de ces maîtresses serait libre l'après-midi; mais elle aurait à surveiller la récréation et le repas entre les heures de classe. (J'indique ce moyen d'organisation à simple titre d'exemple.) Il va sans dire qu'il y aurait un roulement entre les maîtresses, et que toutes prendraient part aux diverses parties de l'enseignement. L'unité de direction serait toujours maintenue par l'influence de la directrice.

Les institutrices seront-elles préparées à cet enseignement? Il faudrait qu'elles le fussent. Il ne serait pas nécessaire pour cela de changer les programmes des écoles normales; il suffirait de les appliquer.

Qu'on me permette de faire encore une observation. En général, dans les villes, les institutrices ne connaissent pas assez les besoins de la population ouvrière; elles ne voient presque jamais les parents; elles ignorent la vraie situation des familles. Elles ne pourront cependant faire un bien efficace que si elles apprennent à mieux connaître le milieu où vivent les enfants; je sais que c'est quelquefois difficile, mais c'est affaire de tact, de simplicité et aussi de vraie charité.

Je ne suppose pas que des institutrices dédaigneraient de diriger les enfants dans les humbles travaux du ménage et de la cuisine. Il y a là une œuvre des plus bienfaisantes à remplir, et celles qui ne le comprendraient pas ne seraient pas à la hauteur de leur tâche. Quand les femmes d'ouvriers sauront tenir leur ménage avec propreté et avec goût, soigner leurs enfants avec intelligence, arranger à leur mari un intérieur agréable, si humble soit-il, et lui préparer une nourriture substantielle avec le moins de dépense possible; quand elles sauront enfin faire de leurs ressources un emploi judicieux, je suis persuadée que la situation matérielle et morale aura subi une grande amélioration. Il faudrait sans doute que la femme n'eût jamais besoin de quitter son foyer pour gagner le pain de ses enfants; mais combien y en a-t-il qui pourraient consacrer plus de temps à leur ménage et tirer plus de profit de cet emploi de leur activité, si elles savaient être des ménagères économes et prévoyantes!

Il me reste à prévoir une dernière objection. N'est-ce pas trop compter sur l'école que d'attendre cette transformation de son influence sur des enfants qui la quittent dès l'âge de treize ans? C'est toujours l'éternelle question, toujours aussi grave. Mais je crois qu'il faut regarder l'avenir avec confiance, car la semence du bien n'est jamais perdue. Nos institutrices d'ailleurs comprendront de mieux en mieux qu'elles doivent chercher à continuer leur influence morale au delà de l'âge scolaire. Mais je ne veux pas entamer ici cette autre question qui m'entraînerait trop loin.

Z***

LE CERTIFICAT D'APTITUDE

A LA DIRECTION DES ÉCOLES PRATIQUES D'INDUSTRIE ET DE COMMERCE

Le décret du 22 février 1893 sur les écoles pratiques de commerce et d'industrie contient la disposition suivante :

« Les candidats aux fonctions de directeur d'une école pratique de commerce ou d'une école pratique d'industrie doivent justifier soit du certificat d'aptitude à la direction délivré dans des conditions qui seront déterminées par arrêté ministériel; soit du diplôme d'une école technique reconnu équivalent par le ministre du commerce, de l'industrie, des postes et des télégraphes, après avis du Conseil supérieur de l'enseignement technique, et accompagné du brevet supérieur de l'enseignement primaire ou d'un diplôme de bachelier ou du diplôme de fin d'études secondaires pour les aspirantes aux fonctions de directrice. »

Un arrêté du 20 avril 1894 a fixé les conditions d'obtention du certificat d'aptitude à la direction des écoles pratiques de commerce et d'industrie.

Aux termes de cet arrêté, les aspirants et aspirantes au certificat doivent être âgés de vingt-cinq ans révolus, justifier de cinq ans d'exercice au moins dans une école pratique d'industrie ou dans une école pratique de commerce, dont deux ans avec le titre de professeur, de chef de travaux ou de chef d'atelier.

L'examen se compose d'épreuves écrites et orales et d'épreuves pratiques.

Les épreuves écrites sont éliminatoires; elles sont subies au chef-lieu du département où les candidats sont domiciliés, sous la surveillance d'une commission comprenant les inspecteurs départementaux de l'enseignement industriel et de l'enseignement commercial, et deux membres au moins désignés par le préfet. Elles ont lieu le dernier lundi de septembre et partout à la même heure.

Elles comprennent deux compositions;

1° L'une sur un sujet de pédagogie;

2° L'autre sur un sujet de législation ou d'administration scolaire.

Les deux sujets, choisis par le ministre dans les programmes annexés à l'arrêté, sont envoyés par lui au préfet. Trois heures sont accordées pour traiter chaque sujet.

Les épreuves orales comprennent :

1° Un exposé sur une question de pédagogie;

2° Des interrogations sur la législation et l'administration scolaire.

L'épreuve pratique consiste dans l'inspection de deux classes au moins d'une école désignée par le ministre. Cette inspection est suivie d'un compte-rendu verbal.

Nous reproduisons ci-après le programme de l'examen :

Pédagogie.

I. — Pédagogie théorique.

L'éducation. Principes généraux.

Éducation générale : physique, intellectuelle, morale. — Éducation professionnelle.

Éducation physique.

Hygiène : hygiène individuelle, scolaire. — Gymnastique et travaux manuels.

Éducation intellectuelle.

Notions sur les facultés intellectuelles ; leur développement chez les adolescents de douze à dix-sept ans ; leur culture et leur application aux divers ordres de connaissances.

La méthode : synthèse, analyse ; méthode déductive, méthode inductive. — Différents procédés.

Éducation morale.

Les facultés morales ; l'enseignement de la morale, son importance.

Les arts et la morale ; culture du goût, nécessité de cette culture pour la pratique de certaines professions.

Éducation professionnelle.

Son importance individuelle et sociale, considérée spécialement au point de vue de ce qui intéresse l'industrie et le commerce.

II. — Pédagogie pratique.

Méthodes et procédés d'enseignement.

Leur application à l'enseignement de chacune des parties du programme : enseignement moral, enseignement littéraire, enseignement scientifique, enseignement technique.

Discipline.

Récompenses et punitions ; action personnelle du maître et conditions de son autorité ; ses rapports avec les élèves et les familles.

III. — Notions sur l'enseignement technique.

Historique sommaire de l'enseignement industriel et commercial en France depuis la fin du dix-huitième siècle.

Notions sur la situation de l'enseignement industriel et commercial dans les principaux pays étrangers.

Pour les aspirants seulement.

Notions sommaires sur la réglementation des diverses écoles techniques, les conditions d'accès, la durée des études, l'obtention des bourses, la délivrance des diplômes de sortie et les avantages y attachés : école centrale des arts et manufactures, écoles nationales d'arts et métiers, école de contremaîtres de Cluny, écoles supérieures de commerce, école coloniale, école des langues orientales vivantes. — Bourses industrielles de voyages à l'étranger; bourses commerciales de séjour. — Dispositions des articles 23, 24, 28, 50 et 59 de la loi du 15 juillet 1889 sur le recrutement et des règlements rendus pour leur exécution.

Législation et administration.

I. — Notions sommaires de droit public et administratif.

Les lois constitutionnelles : pouvoir législatif; pouvoir exécutif; confection et promulgation des lois. — Décrets, arrêtés, circulaires; principales attributions des divers ministères. — Le budget de l'Etat : principales recettes et dépenses; notions générales sur la comptabilité publique; exercice financier; liquidation, ordonnancement, mandatement, paiement.

Le département : pouvoirs du préfet et du conseil général; budget départemental. — Le sous-préfet et le conseil d'arrondissement.

La commune : pouvoirs du maire et du conseil municipal; budget communal.

II. — Législation scolaire.

Lois, règlements, décrets, arrêtés, principales circulaires concernant les écoles pratiques de commerce ou d'industrie; les écoles manuelles d'apprentissage; les écoles assimilées.

A. — *Écoles publiques.*

Gratuité de l'enseignement.

Création et suppression d'écoles et d'emplois. — Installation des écoles (locaux, mobiliers, matériel d'enseignement). — Répartition des dépenses de fondation et d'entretien entre l'Etat, les départements et les communes.

Personnel enseignant.

Des diverses catégories de fonctionnaires ; garanties exigées : régime administratif et disciplinaire; droits et avantages accordés au personnel.

Organisation pédagogique et administrative.

De l'enseignement : programmes. Emploi du temps : horaires. — Régime intérieur. — Conditions d'admission et classement des élèves. — Bourses. — Sanction des études.

Direction et surveillance.

Diverses autorités chargées de l'administration et de l'inspection des écoles. — Conseil de perfectionnement. — Commission de surveillance et de perfectionnement. — Comités de patronage.

B. — *Écoles privées.*

Dispositions spéciales à l'enseignement privé.

Formalités légales d'ouverture des écoles privées. — Garanties requises des déclarants. — Réglementation administrative et disciplinaire.

Cours privés pour adultes et apprentis.

VŒUX DES CONSEILS GÉNÉRAUX

RELATIFS A L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

(Sessions de 1892)

[Le Ministère de l'Intérieur publie chaque année une analyse des vœux des Conseils généraux. Nous extrayons du dernier volume paru (sessions de 1892) ceux des vœux relatifs à l'enseignement primaire qui présentent un caractère d'intérêt général. — *La Rédaction.*]

Législation.

Loir-et-Cher. — Vœu que l'instruction primaire, essentiellement nationale, ne puisse être donnée que dans les établissements complètement soumis au contrôle de l'Etat. (Session d'août.)

Loire-Inférieure. — Vœux : que la loi du 28 mars 1882 soit modifiée et que l'enseignement religieux fasse partie des programmes;

Que le 4e paragraphe de l'article 12 de la loi du 19 juillet 1889 sur l'enseignement primaire soit supprimé;

Que la loi sur l'enseignement primaire soit abrogée, ou que, tout au moins, aucune laïcisation ne puisse être prononcée que sur un avis conforme des conseils municipaux. (Session d'août.)

Saône-et-Loire. — Vœu que tous les fonctionnaires soient tenus de faire élever leurs enfants dans les écoles de l'Etat. (Session d'août.)

Vienne (Haute-). — Vœu que l'arrêté ministériel pris par le ministre Batbie sous le gouvernement de l'ordre moral et portant notamment, article 2, « les présidents de distributions de prix des écoles communales sont désignés par le préfet »; article 3, « aucun discours ne devra être prononcé dans les fêtes scolaires dont il vient d'être parlé, s'il n'a reçu au préalable l'approbation du préfet », soit rapporté par M. le ministre de l'instruction publique et remplacé par un arrêté laissant aux maires la désignation des présidents des distributions de prix. (Session d'août.)

Brevet de capacité. — Certificat d'études.

Allier. — Vœu portant allocation sur les fonds de l'Etat d'une indemnité de dix francs par journée d'examen à chaque instituteur ou institutrice désigné pour faire subir, en dehors de sa résidence, les examens du certificat d'études, ainsi qu'aux instituteurs et institutrices qui accompagnent leurs élèves à l'examen. (Session d'août.)

Aube. — Vœu que le minimum d'âge pour l'obtention du certificat d'études primaires soit porté de onze à douze ans. (Session d'août.)

Loir-et-Cher. — Vœu que l'article 6 de la loi du 28 mars 1882 soit ainsi modifié : « Désormais, les enfants ne pourront se présenter, à

moins de dispense spéciale et motivée, au certificat d'études primaires que lorsqu'ils auront douze ans accomplis au 1er octobre de l'année dans laquelle a lieu l'examen. (Session d'août.)

Marne. — Vœu demandant que les examens pour le certificat d'études primaires ne commencent qu'après le 15 juillet. (Session d'août.)

Seine-Inférieure. — Vœu que les décisions des commissions d'examen pour les enfants qui reçoivent, conformément à la loi, l'instruction dans la famille, soient susceptibles d'être portées en appel, par l'intéressé, devant le conseil départemental de l'instruction publique. (Session d'août.)

Seine-et-Marne. — Vœu que le minimum d'âge pour l'obtention du certificat d'études soit reculé. (Session d'août.)

Vosges. — Vœu que les candidats au certificat d'études primaires ne soient admis à cet examen que s'ils ont au moins atteint l'âge de douze ans accomplis au 1er janvier de l'année où ils se présentent. (Session d'août.)

Conseils départementaux. — Délégations cantonales. Commissions scolaires.

Aube. — Vœu que des mesures soient prises pour assurer le fonctionnement régulier des commissions scolaires. (Session d'août.)

Marne. — Vœu demandant que les commissions scolaires insistent près des familles pour obtenir une fréquentation régulière de l'école, et que les municipalités s'imposent tous les sacrifices nécessaires pour que des cours complémentaires à l'usage des adultes soient établis dans toutes les communes. (Session d'août.)

Savoie (Haute-). — Vœu que le fonctionnement des commissions municipales scolaires soit plus régulier à l'avenir, afin d'assurer, par l'application des pénalités édictées, l'exécution de la loi sur l'obligation scolaire pour les enfants de six à treize ans. (Session d'août.)

Seine-Inférieure. — Vœux: qu'un nouveau décret intervienne qui oblige les conseils départementaux, avant de rendre leurs jugements en dernier ressort, à faire appeler devant eux les parties intéressées, pour entendre leurs explications;

Que les pouvoirs publics tiennent la main à une plus stricte application de la loi scolaire, au double point de vue de la commission scolaire et de la délégation cantonale. (Session d'août.)

Écoles normales.

Loir-et-Cher. — Vœu que les élèves des écoles normales soient, lors des examens du brevet supérieur, interrogés sur les matières agricoles, et qu'ils reçoivent une note spéciale par un membre du jury compétent. (Sessions d'avril et d'août.)

Marne (Haute-). — Renouvellement du vœu tendant à ce que l'instruction agricole soit plus en honneur que par le passé dans les écoles normales et que les élèves-maîtres, au sortir de ces écoles, soient tenus de passer au moins un an dans une école spéciale d'agriculture. (Session d'août.)

Tarn-et-Garonne. — Vœu tendant à ce que la langue espagnole soit comprise, concurremment avec la langue anglaise, dans le programme des études dans les écoles normales d'instituteurs. (Session d'août.)

Écoles primaires.

Isère. — Vœu que les écoles de filles soient laïcisées comme les écoles de garçons. (Session d'août.)

Seine-Inférieure. — Vœux : que le règlement de 1881, pour la construction et l'ameublement des écoles primaires, soit considéré comme une moyenne dont les communes devront se rapprocher le plus possible ; mais que le minimum strictement obligatoire de ce règlement soit abaissé pour les écoles rurales, minimum qui ne pourra jamais être dépassé, et qui ne devra même être atteint que dans certaines circonstances particulièrement favorables de climat et de salubrité ;

Que, dans tous les cas, l'appréciation de ces conditions spéciales soit laissée au service académique du département et au conseil départemental de l'instruction publique, et en dernier ressort au préfet du département, d'accord avec les conseils municipaux directement intéressés. (Session d'août.)

Seine-et-Marne. — Vœu que les communes qui n'ont pas de caisses d'écoles soient invitées à se conformer à la loi du 28 mars 1882, instituant ces caisses.

Enseignement.

Aveyron. — Vœu que l'enseignement religieux soit autorisé dans les écoles, en dehors des heures de classe, pour les enfants dont les parents en auront fait la demande expresse. (Session d'août.)

Creuse. — Vœu que les livres classiques soient les mêmes pour toutes les écoles primaires. (Session d'août.)

Gers. — Vœu que l'enseignement agricole dans les écoles primaires de garçons et l'économie domestique dans celles de filles fassent désormais partie du programme des matières obligatoires de l'enseignement primaire. (Session d'août.)

Manche. — Vœu qu'une gravure murale représentant l'anthonome soit affichée dans toutes les écoles du département par les soins du ministère de l'instruction publique, afin de vulgariser ainsi la connaissance de cet insecte et en faciliter la destruction. (Session d'avril.)

Marne (Haute-). — Vœux : 1° que, vu la surcharge des matières d'enseignement primaire, il soit fait un choix judicieux des matières à enseigner, le choix ayant pour base l'intérêt professionnel de

l'enfant; 2° que cet enseignement soit agricole ou industriel, suivant qu'il se donne dans les campagnes ou dans les villes; 3° qu'il fasse partie des matières d'examen pour le certificat d'études primaires. (Session d'août.)

Meurthe-et-Moselle. — Vœu demandant qu'une question d'agriculture soit posée par un examinateur compétent à chaque candidat au brevet supérieur. (Session d'août.)

Oise. — Vœu que l'enseignement agricole soit donné à l'école normale des filles. (Session d'août.)

Sarthe. — Vœux renouvelés: que l'enseignement agricole soit de plus en plus développé dans les écoles primaires; qu'un concours annuel soit organisé par chaque comice entre les élèves des écoles du canton et que des récompenses consistant en livres d'enseignement agricole soient décernées aux lauréats lors de la tenue des comices. (Session d'août.)

Tarn. — Vœu que l'enseignement agricole soit développé dans les écoles. (Session d'août.)

Vosges. — Vœu renouvelé qu'il soit accordé, sur la demande des conseils municipaux et d'après l'avis du conseil départemental, l'usage des locaux scolaires pour l'enseignement religieux, en dehors des heures de classe, dans les communes où l'intérêt de la santé des enfants paraîtrait commander cette mesure. (Session d'avril.)

Instituteurs et institutrices.

Aisne. — Vœu que la législation scolaire soit modifiée de manière à assurer une meilleure rémunération du personnel enseignant, notamment par l'établissement d'un éventuel ajouté au traitement fixe de façon à rémunérer l'instituteur en proportion de son travail, à stimuler l'émulation au sein du personnel enseignant et à intéresser directement l'instituteur à la fréquentation de son école. (Session d'août.)

Cher. — Vœu demandant que l'Etat prenne à sa charge l'indemnité accordée depuis un certain temps par le département aux instituteurs qui se rendent aux conférences pédagogiques, et que l'allocation attribuée soit l'équivalent des dépenses qui leur sont réellement imposées par ce déplacement. (Session d'avril.)

Loire (Haute-). — Vœu que tous les instituteurs et institutrices publics soient éligibles au conseil départemental de l'enseignement primaire sans exiger qu'ils soient directeurs ou directrices de plusieurs classes d'élèves ou d'écoles annexes à l'école normale. (Session d'août.)

Nord. — Vœu que les Chambres votent le plus promptement possible les fonds nécessaires pour liquider dans le délai maximum d'un an, à dater du dépôt par l'ayant-droit de sa demande, les retraites des instituteurs qui en réclament le règlement et qui se trouvent dans les conditions légales pour l'obtenir. (Session d'août.)

Pas-de-Calais. — Vœux : 1° que les promotions de classe aient lieu

moitié à l'ancienneté, moitié au choix; 2° que les instituteurs pourvus de la rosette d'officier de l'instruction publique ou des palmes d'officier d'académie soient de droit promus à la 1re classe; 3° que les instituteurs titulaires de la médaille d'argent soient de droit promus à la 2e classe; 4° que les instituteurs titulaires de la médaille de bronze soient de droit promus à la 3e classe; 5° que les instituteurs titulaires depuis dix ans de la mention honorable soient de droit promus à la 3e classe. (Session d'août.)

Sèvres (Deux-). — Vœu que l'administration de l'instruction publique prenne dans le plus bref délai les dispositions nécessaires pour indemniser les instituteurs ou institutrices de leurs frais de déplacement toutes les fois qu'ils seront appelés hors de leur résidence, par leurs supérieurs hiérarchiques, pour remplir une fonction quelconque ou assister à des conférences pédagogiques. (Session d'août.)

Vienne (Haute-). — Vœu renouvelé que les conférences pédagogiques cantonales soient supprimées, les résultats obtenus n'étant pas en rapport avec les sacrifices imposés aux instituteurs et aux inspecteurs primaires. (Session d'août.)

DISCOURS DE M. EUGÈNE GUILLAUME

A L'INAUGURATION DU MONUMENT DU SCULPTEUR BARYE

Le 18 juin dernier a eu lieu à Paris, au chevet du pont Sully, l'inauguration du monument élevé en l'honneur du sculpteur Barye.

M. Eugène Guillaume, membre de l'Institut, qui présidait la cérémonie, a prononcé le discours suivant :

« Messieurs,

» Le monument que nous élevons à Barye et que nous inaugurons aujourd'hui témoigne de l'admiration unanime dont notre grand sculpteur est l'objet. Chose qui mérite d'être hautement proclamée: pour rendre hommage à un tel artiste, à un tel homme, on s'est trouvé partout d'accord. En même temps que nous formions un comité à Paris et que nous ouvrions une exposition dont le produit devait servir à ériger ce monument, un comité et une exposition s'organisaient à New-York dans la même intention. Et nous devons le reconnaître : tandis que nous ne réunissions qu'une somme relativement médiocre, on nous envoyait d'Amérique plus de 50,000 francs qui nous permettaient de réaliser le projet que nous avions conçu. Remercions donc nos amis d'outre-mer, et, entre tous, M. Walters, de Baltimore, et M. Lucas, zélateurs ardents de notre entreprise et ses promoteurs dans leur pays : M. Walters, qui nous a apporté de plus une cotisation personnelle considérable; M. Lucas, dont l'activité infatigable a tant contribué à notre commun succès. Témoignons à la fois notre reconnaissance aux Conseils de la ville de Paris et du département de la Seine, aussi bien qu'au ministère des beaux-arts, à raison du généreux concours qu'ils nous ont prêté. Et réunissons, pour leur offrir l'expression de nos sentiments, la maison Barbedienne, si désintéressée, et tous les amateurs qui nous ont aidé à rendre notre œuvre, autant que nous l'avons pu, digne de celui que nous voulions honorer.

» Quelle forme devions-nous donner à notre hommage? Messieurs, nous y avons beaucoup pensé. Certes, une statue de Barye eût présenté un vif intérêt. L'image d'un homme illustre a toujours le privilège de fixer utilement l'attention. On pouvait représenter de plusieurs manières l'artiste et l'homme. Soit donc qu'on l'eût figuré

en plein travail dans le costume pittoresque de l'atelier, ou dans la simplicité mâle de l'habitude journalière qu'on lui voyait au dehors, on était certain d'avoir une œuvre de caractère. Mais il nous a semblé préférable de rassembler ici plusieurs de ses chefs-d'œuvre et de nous en remettre à eux de rendre au maître un témoignage éclatant. Il nous a paru qu'il y avait, en cela, une occasion de présenter un spectacle instructif pour la foule et bienfaisant pour tous. Grâce à cette conception, que le talent de l'architecte a rendue réalisable, personne ne pourra ignorer quel grand génie est celui à qui ce monument est consacré. En même temps qu'on lira son nom gravé sur la pierre, on aura sous les yeux quelques-unes de ses plus belles créations.

» Et, en effet, voici le « lion écrasant un serpent » : il date de 1832. L'apparition de ce groupe produisit alors une impression profonde. Pour la premiere fois, le nom de Barye devint populaire; là a commencé sa célébrité. Puis voici deux des groupes qui sont placés au premier étage des grands pavillons du Louvre. On peut les avoir enfin sous les yeux. Et pour couronner cet ensemble, le groupe agrandi du « Thésée combattant le Centaure », chef-d'œuvre de l'art par lequel l'antiquité et la Renaissance sont égalées dans ce qu'elles ont de plus parfait. Au centre, comme en un foyer, le masque du maître, travail excellent, nous montre son profil sévère, son front puissant, son œil investigateur, sa bouche et son menton où se lisent les traits distinctifs de son esprit : une volonté indomptable, une inflexible dignité. Et alors on a une idée de son talent et on peut mieux songer à sa vie.

» A vrai dire, messieurs, cette existence est simple, et, en dehors du travail, elle ne présente pas un grand nombre de faits. Mais elle mérite d'être méditée, parce que, dans sa tenue, elle est un exemple. Mais d'abord il faut citer quelques dates afin de compléter celles qui sont gravées sur le monument. Barye, né en 1796, entrait en apprentissage à treize ans chez un graveur sur métaux. En 1812 il était soldat, et six ans après, à vingt-deux ans, devenu praticien habile, il commençait à songer à l'art. Mais c'est seulement en 1823 qu'il s'y livra tout entier, n'écoutant plus dès lors que sa vocation et entrant dans des voies nouvelles. Auparavant, tandis qu'il vivait encore uniquement de son métier, il avait été élève de Bosio et de Gros. Mais cela importe peu, car il ne relève que de lui-même. Seulement, nous apprenons ainsi qu'il s'était donné une éducation de sculpteur et de peintre. Après une longue carrière pleine de luttes et de gloire, il entrait à l'Institut en 1868 et mourait en 1875. Telle est, dans sa chronologie essentielle, la vie de Barye. Mais, en réalité, les années de cette existence se comptent par les œuvres que l'artiste a produites, et le nombre en est immense. En parlant de sa surprenante fécondité, on ne saurait assez faire remarquer comment l'enfant de Paris, le petit apprenti ciseleur, devenu un admirable ouvrier, sentit peu à peu l'ambition d'apprendre grandir en lui, et vit, au milieu d'un travail sans relâche, son génie s'éveiller. Génie fort; tout d'observation

et de patience, qu'aucune contradiction n'émut jamais, et qui lutta jusqu'à soixante ans, moins avec le désir de briller qu'avec la pensée de se satisfaire et de rendre hommage à la vérité.

» Quel endroit fut mieux choisi que celui où nous sommes, pour nous arrêter un moment sur un pareil sujet ? D'ici, nous apercevons la montagne Sainte-Geneviève où il a lutté pendant tant d'années contre la misère et le dédain. Plus près de nous, le Muséum d'histoire naturelle où il a étudié et professé pendant de longues années. Et puis, à quelques pas, le quai des Célestins où s'est achevée sa vie pleine d'honneur. Nous embrassons du regard ces points de repère, ces stations entre lesquelles s'est exercée et partagée son activité que soutenait une résolution indomptable et qui ne fut jamais atteinte par le découragement. Sur la montagne Sainte-Geneviève, dans ce quartier sans bruit où rien ne troublait sa méditation, il a longuement travaillé. Là, nous pouvons sans peine nous figurer son atelier et lui-même. Le lieu est pauvre, une lumière recueillie l'éclaire. Des pièces d'anatomie, des moulages sur nature sont attachés aux murailles; quantité d'esquisses et d'ouvrages déjà livrés au public couvrent des tablettes. Le maître est là, dessinant, modelant en cire ou en argile, examinant les fontes exécutées sous ses yeux, mettant, pour les ciseler, les pièces à l'étau, travaillant avec une égale supériorité de l'esprit et de la main. Il a ceint son vieux tablier d'ouvrier en bronze et, ainsi, il évoque à nos yeux la parfaite image des plus grands statuaires de l'antiquité et de la Renaissance, à la fois, comme lui, sculpteurs, fondeurs, ciseleurs, ne laissant aucune partie de leurs œuvres à la discrétion de mains étrangères ; artistes complets, maîtres!

» Bien plus tard nous retrouvons au quai des Célestins Barye vieilli, toujours simple et digne, entouré de vénération. Il est au milieu de ses œuvres, aussi soucieux que jamais de n'en laisser aucune imparfaite, les embrassant de son œil clair, les livrant comme à regret aux amateurs empressés de les acquérir et paraissant moins moins les leur céder que les confier à leurs soins.

» Mais c'est au Muséum qu'il faut surtout l'admirer. Quelle attention pénétrante et quel ordre dans le travail ! Barye observait longuement les animaux de la ménagerie. A force de les considérer, il arrivait à dégager des habitudes que la captivité leur infligeait leur naturel vrai. Il les remettait dans leur milieu, ceux-ci étaient ramenés à la forêt, ceux-là au désert. Alors il les voyait clairement avec leurs allures caractéristiques, dans leur indifférence apparente sous laquelle l'instinct est toujours en éveil, dans l'action fatale de prendre leur nourriture, déployant leur tactique et leur escrime de combat.

» C'est ainsi qu'il choisissait ses sujets et arrêtait ses esquisses. Mais alors commençait un autre travail : celui de l'exécution. Sa composition une fois décidée, Barye allait dans les galeries d'anatomie comparée. Le compas à la main, il mesurait les squelettes des animaux qu'il voulait représenter, en enregistrait les dimensions avec un scru-

pule extrême et reportait ces cotes sur son ouvrage; et tant que les os, dans leur grandeur relative, n'entraient pas exactement dans sa maquette, il modifiait celle-ci et ne se déclarait satisfait que quand il avait mis son œuvre tout entière dans les conditions normales de l'espèce qu'il entreprenait de représenter.

» C'est ainsi que Barye arrivait à la perfection. Dans ces conditions, ses ouvrages sont un démenti formel donné aux théories qui feraient croire qu'il est indigne de l'art de s'appuyer sur un savoir certain et de recourir à des moyens de précision, un avertissement au moins à ceux qui disent que procéder ainsi c'est enlever aux œuvres la spontanéité, l'idéal et la vie. Quelles œuvres sont plus vivantes et plus supérieures à la réalité que celles de Barye? Il me semble que la vérité fondamentale que le grand artiste cherchait avant tout, dans ses créations, en a rendu la vraisemblance absolue. Cette vérité était, entre ses mains, une condition de beauté; non d'une beauté temporaire et trompeuse, mais d'une perfection telle que, sans crainte d'avoir jamais à nous démentir, nous puissions l'admirer.

» Ce qu'il importe surtout de remarquer ici, c'est que cette manière de procéder implique une méthode. Et en effet, observer sur la nature, comme le faisait Barye, les mœurs des animaux, connaître à fond l'anatomie, pratiquer des relevés géométraux sur le squelette et sur l'écorché, tout cela constitue une pratique d'un caractère rationnel qui peut s'enseigner et se transmettre. L'employer n'est pas porter atteinte à l'inspiration, c'est lui donner des sûretés dont elle a besoin. Il y a longtemps que des artistes, et ils sont parmi les plus illustres, ont fait de la science leur auxiliaire, les uns par l'analyse des formes, les autres en s'attachant à chercher les lois des nombres. Ces doctrines, celles des Polyclète et des Lysippe, des Léonard de Vinci et des Albert Durer, ont leur autorité. Barye leur a donné une application usuelle, à son tour il a justifié les théories. Et, s'il m'était permis d'émettre un vœu, je souhaiterais que celles-ci fussent partout mises en pratique. Ce que je voudrais encore, messieurs, c'est que l'artiste que nous glorifions fût honoré comme un grand éducateur. Puisse le Conseil municipal, si éclairé et si juste dans la manière dont il veille à l'éducation artistique de la population parisienne, donner à une de ses écoles le nom d'un des plus nobles enfants de cette cité, le nom du sculpteur célèbre qui, sorti du peuple, est une des illustrations les plus pures de notre pays. Et puissions-nous avoir bientôt une école Barye!

» Messieurs, si l'on me demandait maintenant quel est, à mon sens, la qualité maîtresse du grand artiste, je dirais que c'est la force. C'est, avec l'ordre, celui des mérites du maître sur lequel il convient surtout d'insister. Dans un moment où tant d'esprits s'énervent, où nous sommes travaillés d'aspirations contraires, où l'on se dit volontiers décadent par une sorte de dilettantisme dépravé, où, enfin, pour être mieux dans les conditions d'une fin de siècle on se plaît, dans les arts,



à l'effacement et à l'incertitude, il est bon d'exalter l'énergie dans un artiste incontesté. Chez Barye, elle est incomparable, elle est souveraine. L'être qu'il représente, quel qu'il soit, montre qu'il dispose d'une puissance extraordinaire. Le lion, le tigre qui marchent sont formidables par leur structure et par l'idée que l'on a de ce qu'ils seraient capables d'accomplir dans l'action. Avant Barye, personne n'avait aussi bien traduit dans leur caractère fatal la férocité des carnassiers qui sont créés pour tuer et qui tuent, et la passivité gracieuse et tremblante des animaux faits pour fuir et qui, saisis par de plus forts qu'eux, accomplissent ainsi leur destinée. Tous sont rendus avec la plénitude de l'énergie vitale qui leur est propre, tous, depuis l'éléphant qui écrase le tigre qui l'attaque, depuis le jaguar qui se vautre en dévorant sa proie, depuis le lion qui s'abat en rugissant sur la sienne et la déchire, jusqu'au cerf qui s'arrête, qui bondit, ou qui, terrassé, brame et pleure.

» Ce sentiment de force n'est pas moins frappant quand l'artiste traite la figure humaine. L'homme qu'il sculpte, et vous en voyez ici de superbes exemples, cet homme décèle aussi une puissance extrême. Le corps robuste et sain, sûr de lui-même, il représente le type accompli de notre race à l'heure où elle sortait du sein de la nature pour la maîtriser. Aussi nous apparaît-il dans des conditions physiques telles que rien, ce semble, ne puisse l'arrêter dans l'expansion de son énergie. On le contemple, et l'idée de ce que peut l'être humain en est agrandie.

» Il ne faut pas s'y tromper, messieurs, cette manière d'exalter l'énergie est le propre des grands maîtres. Ils sont souverains, grâce au pouvoir qu'ils ont de donner à leurs créations des mouvements qui, bien que libres, ont quelque chose de surnaturel. Cette faculté leur vient d'un surcroît de vie qui est en eux. Les figures que Michel-Ange fait sortir du marbre ou peint dans ses fresques semblent travaillées par des pensées de révolte. Elles agissent terriblement et souvent rien que pour agir. Rubens manie la figure de l'homme et des animaux avec une audace inouïe. Barye, comme eux, est l'interprète d'une certaine vie idéale, toute livrée aux conflits suprêmes de la pensée et aux violences de l'instinct.

» Messieurs, de pareils effets ne peuvent être obtenus que grâce à une science certaine. Autrement l'artiste risquerait de tomber dans le monstrueux. Plus on s'élève au-dessus de la réalité, et plus il faut être sûr de soi. Barye avait cette suprême sûreté. Comment serait-il possible d'attaquer ses œuvres? par quel côté y trouver la moindre faiblesse? L'observation de la nature y est profonde, révélatrice. Le savoir anatomique sans lacunes. Ses procédés de mensuration sont irrécusables. L'exécution sculpturale, mélange de naturalisme et d'un archaïsme monumental, est, jusque dans ses moindres ouvrages, pleine de grandeur. Jamais le sujet n'est choisi en dehors de la sphère qui lui convient. Dans les animaux rien d'humain; dans

l'homme rien de bestial qui le rabaisse. Nous pouvons en être certains, ni l'artiste, ni le naturaliste n'y trouveront jamais à reprendre. Fait significatif et rare, et que je me plais à proclamer ; nous présentons en toute assurance l'œuvre de Barye à l'admiration de la postérité.

» Mais ce n'est pas encore assez pour nous de rendre hommage au grand statuaire ; n'oublions pas que, chez lui, il y a un homme digne de tous les respects. Dès ses premiers pas dans la carrière, il semble avoir senti sa conscience s'émouvoir en présence de son travail d'artiste. Ne voulant rien négliger pour que son œuvre soit parfaite, il porta dans son travail les scrupules d'un savant. Il voulut savoir tout ce qui était de nature à l'aider dans sa tâche, et le savoir de science certaine ; il eût considéré qu'ignorer ce qui pouvait s'apprendre, c'eût été manquer à l'honneur. Aura-t-il étendu le domaine des obligations morales de l'artiste? Je le crois ; mais, en tout cas, il a pensé que science et conscience sont des conditions essentielles pour arriver à la perfection ; et, dans ses chefs-d'œuvre, brille associé aux splendeurs de la beauté plastique l'éclat d'une incomparable probité.

» Monsieur le président du Conseil municipal, monsieur le préfet, au nom du comité qui s'est formé pour glorifier Barye et au nom de ses admirateurs des deux mondes, je remets ce monument à la ville de Paris. »

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

ZOOLOGIE. — LA PÊCHE MARITIME

Il est vraiment impossible dans une causerie de donner, même d'une façon tout à fait succincte, un état de la situation et des progrès d'une science aussi vaste que l'est la zoologie. J'ajouterai que certaines branches de cette science, l'anatomie entre autres, n'ont pour le public auquel s'adresse la *Revue pédagogique* qu'un intérêt relatif, si bien que je me suis décidé à choisir une question seulement et à la traiter avec quelques développements. J'avais pensé d'abord à aborder un de ces problèmes qui passionnent tous les esprits curieux, tel le problème de la descendance des vertébrés, qui se rattache intimement à celui de la descendance de l'homme. Beaucoup de gens aimeraient à savoir d'où vient l'humanité, ne serait-ce que dans l'espoir de trouver dans cette notion des indications sur la question de savoir où elle va. Mais en vérité les solutions données de ce problème sont encore si diverses et si peu sûres qu'il m'a paru nécessaire d'attendre de nouveaux éclaircissements avant d'informer les lecteurs de la *Revue* de ce qui aura été décidément arrêté sur ce point. Je pourrai dire alors par suite de quelles circonstances les Vertébrés, qui tout d'abord paraissaient bien nettement descendre des Mollusques, ont pu, successivement, passer pour issus des Vers, des Insectes, et plus récemment des Arachnides.

Je me suis donc décidé à traiter un sujet moins élevé, et j'ai choisi, en zoologie appliquée, une question qui m'a paru pouvoir intéresser le plus grand nombre; je veux parler de la « pêche maritime », industrie qui fait vivre une partie des populations de notre vaste littoral.

Après avoir été pendant longtemps livrée à l'empirisme le plus absolu, cette industrie cherche depuis quelque temps l'appui de la science et particulièrement de la zoologie, pour arriver à la connaissance des mœurs des animaux qui font ou pourraient faire l'objet de la pêche. Malheureusement, on connaît encore fort peu de chose sur le mode de vie des poissons. On en était réduit, il y a seulement quelques années, à ce qu'enseignait au siècle dernier Duhamel de Monceau dans son célèbre *Traité des pêches*.

Aujourd'hui, grâce à la création de nombreux laboratoires au bord de la mer, les zoologistes sont outillés et peuvent mener à bien leurs recherches.

C'est à Coste que revient l'honneur de cette idée de laboratoires maritimes; c'est lui en effet qui fonda le laboratoire de Concarneau et, comme le dit le regretté professeur Pouchet, qui avec Robin fut le continuateur de Coste, l'importance de la pêche de la sardine sur la côte bretonne n'a certainement pas été étrangère au choix qui fut fait pour l'emplacement du laboratoire. La pêche de la sardine, en effet, occupe au moins autant de monde que les grandes pêches de la morue et du hareng, et il y avait tout intérêt à s'occuper des conditions d'existence d'une espèce aussi intéressante au point de vue économique. Sur les côtes de Bretagne également se fait l'ostréiculture et l'élevage des langoustes, et Coste ne pouvait mieux choisir pour se trouver au centre même de ces industries si précieuses.

Bientôt, sous l'impulsion de M. le professeur Lacaze-Duthiers, de nouvelles créations vinrent compléter cette première tentative, et aujourd'hui nous trouvons des laboratoires organisés avec soin sur toutes les parties du littoral : à Roscoff, à Banyuls (laboratoire Arago), à Boulogne-sur-Mer, à Wimereux, à Villefranche près Nice, à Endoume (Marseille), etc. Dans tous ces laboratoires on s'occupe du monde de la mer ; on relève avec précision la faune et la flore, on détermine les conditions de vie et de développement des formes vivantes si variées qui peuplent nos côtes ; l'étude des fonds, de la température et de la composition chimique des eaux se poursuit avec activité, et bientôt tous ces travaux, même ceux qui, au premier abord, semblent ne se rapporter en rien à la question de la pêche, constitueront un ensemble de documents d'une valeur inestimable et qui ne pourront manquer de donner à l'exploitation, devenue rationnelle, de nos eaux, un essor dont les populations si intéressantes de notre littoral tireront le plus grand profit. Déjà, comme nous allons le montrer, l'action de tous ces efforts se fait sentir en certains points ; en tous cas, dès maintenant, les questions douteuses vont pouvoir être élucidées.

Il n'était que temps, semble-t-il, car de toutes parts on n'entend que plaintes et gémissements (je ne parle ici que de la pêche sur les côtes).



On peut diviser en deux groupes les poissons qui font l'objet de la pêche : ceux qui vivent et se reproduisent sur le littoral même, ce sont les poissons *sédentaires;* et ceux qui sont désignés en général sous le nom de *migrateurs*, bien qu'il n'y ait pas à proprement parler d'espèces migratrices, à la façon des oiseaux. Les poissons en question, comme la sardine, le hareng, etc., qui font périodiquement leur apparition près des côtes, où ils se montrent en bandes innombrables, ne viennent pas en effet, comme on l'a cru longtemps, de régions éloignées, comme par exemple font les hirondelles, qui nous arrivent du centre de l'Afrique où elles ont été chercher, à l'approche de l'hiver, un climat plus favorable. En réalité, les poissons n'ont pas à aller bien loin pour trouver une température constante et un ensemble de conditions à peu près semblables partout : il leur suffit de gagner la haute mer; là, la profondeur des eaux leur procure tout ce qu'ils recherchent. Ce qui fait donc la différence entre les espèces sédentaires et les espèces migratrices, c'est que les premières aiment à frayer près des côtes, en même temps qu'elles trouvent dans la faune et la flore de ces côtes tous les éléments nécessaires à leur nourriture et à leur accroissement. Elles restent donc cantonnées sur ces côtes et y peuvent être pêchées à toute époque de l'année : telles sont les soles, les limandes, les plies, les turbots, les raies, etc.; dans le nombre, comme on le voit, se trouvent les espèces dites « de luxe », celles qui sont particulièrement recherchées pour le gain considérable qu'elles procurent. Les espèces migratrices, ou pour mieux dire *pélagiques*, c'est-à-dire qui arrivent de la haute mer, font seulement des apparitions périodiques : telles sont la sardine et le hareng; mais il est beaucoup plus difficile de savoir quelles sont les raisons qui entraînent cette périodicité dans leur venue. Ces poissons viennent-ils pour frayer? Viennent-ils attirés par la présence, à des époques fixes, sur nos côtes, d'espèces qu'ils recherchent plus particulièrement pour leur nourriture? Ou bien est-ce la température plus élevée des eaux du littoral ou quelque autre attraction qui les conduit? Ces points si intéressants ne sont point encore élucidés, et cela se comprend. Il est déjà bien difficile de se rendre à peu près exactement compte des mœurs et des conditions d'existence des espèces sédentaires; combien, dès lors, doit-il être plus ardu de déterminer ces habi-

tudes chez les espèces qui se soustraient à notre étude pendant la plus grande partie de l'année en se perdant dans les profondeurs de la haute mer!

Quoi qu'il en soit, comme nous le disions plus haut, des plaintes s'élèvent de toutes parts : le poisson se fait rare; le poisson disparait! Aussi bien les espèces sédentaires que les espèces migratrices, toutes celles qui font l'objet de la pêche semblent diminuer dans des proportions inquiétantes.

Le gouvernement s'est ému de ces plaintes; la commission des pêches, les directeurs des laboratoires maritimes se sont mis à l'œuvre, et de toutes parts on cherche à se rendre compte des causes de ce dépeuplement.

On accuse tout d'abord la pêche intensive, qui se fait depuis de longues années au moyen d'engins perfectionnés capables de prendre un très grand nombre de poissons. Il semble bien qu'il faille attacher peu d'importance en réalité à cette cause. Quand on se souvient en effet de l'extraordinaire fécondité des poissons, de la quantité étonnante d'œufs que renferment les ovaires d'un seul individu, et quand on songe en même temps à l'étendue considérable de côtes où vivent ces poissons comparativement à l'étendue relativement restreinte des côtes exploitées, on en vient à conclure qu'il n'y a point lieu de se refuser à l'usage des engins perfectionnés. Lorsque arrivent ces immenses bancs de sardines qui sont la richesse de toute notre côte occidentale, peut-on se refuser à user de tous les moyens pour en capturer le plus grand nombre possible? Cependant, sur l'avis du Comité consultatif des pêches, l'usage des « seines », filets qui étaient employés sur nos côtes pour la pêche à la sardine, est dorénavant prohibé. Le professeur Pouchet qui, à Concarneau, a fait depuis plusieurs années une étude très attentive des mœurs de la sardine et des conditions générales de la pêche de ce poisson, s'est toujours élevé contre cette prohibition. La sardine, disait-il, n'a que faire d'être protégée. « Les Portugais l'ont bien compris, qui la pêchent par les moyens les plus perfectionnés, dont nous ne voulons pas en France, et sans nul souci d'anéantir les bancs qui passent à leur portée. Ils savent qu'ils ne les reverront jamais, que tout ce poisson, s'il n'est pris, sera exterminé par ses ennemis naturels, ou bien, ce qui est pis, s'en ira tomber dans les filets de la nation

voisine, pour l'enrichir de tout ce qu'ils auront laissé échapper. » Et ailleurs, le professeur Pouchet disait encore : « Il faudrait savoir si ceux qui combattent les seines n'ont pas dépassé le but; si tous les griefs accumulés contre les seines à sardines ne seront pas un jour retournés contre les seines à sprats, contre la drague et le chalut, enfin tous les *arts traînants* qui font vivre le pêcheur en hiver. » Cette prédiction est aujourd'hui accomplie; l'usage des chaluts est vivement attaqué; il est vrai de dire que ce n'est pas sans de bonnes raisons, d'ailleurs inapplicables à la seine à sardine. Le chalut, en effet, est par excellence destiné à traîner sur les fonds marins pour capturer les poissons qui vivent sur ces fonds mêmes ou à très peu de distance. Pour cela le chalut, composé d'une poche en filet tenue béante par une puissante armature destinée à draguer le sol, est le plus souvent alourdi par des pierres dont le poids atteint et dépasse 50 kilogrammes. Dans une autre variété de chalut, dit à patins, le poids des deux patins n'est pas inférieur à 200 kilogrammes, auxquels il faut ajouter le poids de l'armature métallique qui atteint 130 kilogrammes[1]. Dans ces conditions, on comprend sans peine qu'un pareil poids, traîné par une chaloupe à voiles ou par un bateau à vapeur sur les fonds, doit bouleverser leur flore et leur faune et porter un grand trouble dans l'existence des animaux qui peuplent ces fonds. Aussi n'est-il pas étonnant qu'on accuse les chaluts de dévaster les lieux de pêche et de forcer peu à peu le poisson à s'éloigner de la côte pour gagner des emplacements que leur profondeur soustrait à l'action des petits pêcheurs. De là le dépeuplement des fonds exploités jusqu'à ce jour.

Le danger paraît d'autant plus réel que, d'après les observations des pêcheurs de profession, certains poissons, comme les soles, par exemple, auxquels l'industrie s'intéresse beaucoup en raison du prix élevé qu'ils atteignent sur le marché, restent d'autant plus près des côtes qu'ils sont plus jeunes. C'est donc la récolte à venir que détruit le chalut employé sans précautions. Aussi la Société des pêcheries de l'Océan interdit-elle à ses patrons chalutiers de pêcher à moins de 30 brasses de profondeur, « considérant que si, en deçà de cette limite, les soles sont plus abondantes

1. Voir G. Roché, *Étude générale sur la pêche au grand chalut dans le golfe de Gascogne*, dans l'*Annuaire des Sciences naturelles*, 1893.



qu'au delà, elles sont aussi beaucoup plus petites et ne fournissent qu'un rendement peu rémunérateur ». Mais c'est surtout, paraît-il, l'usage des chaluts à crevettes qui est dangereux en raison des petites mailles du filet employé. Une commission désignée pour examiner cette partie de la question a constaté que, pour recueillir la valeur de 1 franc de crevettes, le chalut spécial à cette pêche détruit 20 livres de petits poissons de toutes sortes, à raison de 600 poissons environ par livre. « Cette année, dit d'autre part M. Roché, au mois de mars, à la poissonnerie du Croisic, il a été vendu 900 paires de soles au prix de 60 francs. Ces soles, capturées aux abords du rivage, auraient fourni évidemment, si on les avait laissées cinq mois de plus à la mer, un rendement de 500 à 600 francs. » Il ressort évidemment de toutes ces données que le traînage des chaluts à petites mailles dans les eaux peu profondes est particulièrement préjudiciable et peut être une des causes qui amènent la diminution du poisson.

Pour obvier à ces inconvénients, les pêcheurs se sont groupés afin de s'organiser pour la pêche dans les grands fonds. Les chaloupes ordinaires ont été remplacées par des bateaux à voiles de plus grandes dimensions, capables de tenir la haute mer et surtout de rester sur les lieux de pêche pendant toute la saison. Il s'est même organisé un certain nombre de compagnies, dans la Manche aussi bien que dans l'Océan, qui ont armé des bateaux à vapeur pour le chalutage en eaux profondes. Ces flottilles restent sur les lieux de pêche pendant la saison entière ou pendant plusieurs mois, sans perdre leur temps à rapporter chaque jour le poisson dans les ports où se fait la vente. Pour arriver à ce résultat, deux modes très différents sont adoptés. Nos chalutiers à vapeur du Sud travaillent toujours en vue les uns des autres. « Au matin, l'un d'eux hisse son pavillon et, de tous les points de l'horizon, les autres le rallient. Celui-là en effet doit rapporter aux magasins de la Société des pêcheries de l'Océan la récolte de toute la flottille. La compagnie peut donc compter sur l'arrivée, à heure à peu près fixe, du poisson recueilli par ses cinq vapeurs : poisson pêché depuis vingt-quatre heures au maximum et qui, par conséquent, n'a pas besoin d'être mis en glace pour être conservé. » C'est le poisson *frais* par excellence, très recherché sur les marchés, au point qu'il est souvent impossible de satisfaire aux demandes.

Les chalutiers à voile, au contraire, emploient la glace pour conserver le poisson; ils peuvent ainsi rester de six à dix jours sur les lieux de pêche sans avoir besoin de regagner le port.

La pêche au large, ainsi que nous le faisions observer, tend chaque jour à prendre un plus grand développement. On ne peut que l'encourager, et, si l'on arrive à supprimer l'emploi des « arts traînants » à faible distance du rivage ou sur des fonds trop facilement accessibles, on peut espérer voir un jour renaître la prospérité sur nos côtes: j'entends par là chez les petits pêcheurs, car il est évident que les grandes compagnies ont à peu près résolu le problème en ce qui les concerne, en pratiquant la pêche dans les grandes profondeurs.

On a toutefois proposé, dans un récent congrès tenu à Marseille, l'application d'une mesure qui semble tout à fait propre à rendre de grands services. Il s'agirait de créer des *cantonnements*, c'est-à-dire de délimiter des surfaces réservées où la pêche serait absolument interdite. En choisissant convenablement ces cantonnements, on peut espérer les voir fonctionner comme des réserves précieuses où le poisson viendrait frayer en paix, et où les jeunes se développeraient sans encombre. Si la véritable cause du dépeuplement de nos côtes est bien dans le draguage intensif, ce que nous ignorons en fait, l'adoption du système des cantonnements devra donner de bons résultats. En est-il de même de l'idée préconisée par certaines personnes, qui proposent de pratiquer en grand la pisciculture marine, c'est-à-dire l'incubation artificielle des œufs, l'élevage et la production des larves? Il paraît que des tentatives de cette nature ont été faites en Amérique et en Norvège. A l'île de Dildo, dans la baie de la Trinité (Terre-Neuve), à Bay-New (Canada), à Flödicken (Norvège), il existe depuis plusieurs années des établissements importants, qui pratiquent la propagation artificielle de la morue. « L'établissement de Dildo, dit M. Kœhler[1], a lancé en mer 165 millions de jeunes morues en 1892, et celui de Flödicken 240 millions en 1893. Les services rendus par ces établissements ont déjà pu être appréciés, car des morues ont été capturées en différents points des côtes de Terre-Neuve et de Norvège qui étaient absolument dépeu-

1. *Revue annuelle de zoologie*, dans la *Revue générale des Sciences pures et appliquées*, 1894.



plés. » Reste à savoir si les morues en question proviennent bien des éducations pratiquées dans les divers établissements susdits; la réapparition du poisson dans les points abandonnés n'est-elle pas due aussi bien à l'abandon de la pêche dans ces régions dépeuplées? Pour ma part, et jusqu'à preuve du contraire, je suis sur ce point de l'avis de Pouchet : « On ne peuple pas, on ne dépeuple pas la mer ». On peut déplacer le poisson, le faire reculer dans certaines limites, comme nous le montrons dans les pages précédentes; mais lorsqu'il s'agit des espèces pélagiques les conditions sont bien différentes. « Ne le voit-on pas assez, dit Pouchet, par la morue, qu'on prend non pas dans le premier âge, comme la sardine, mais au moment même où les femelles vont pondre leurs milliers d'œufs, à tels point qu'on charge des flottes avec les rogues extraites de leur corps? Et cependant, on prend toujours autant de morues et autant de harengs. C'est que quelques millions des unes, quelques milliards des autres, capturés par l'homme, ne sont qu'un appoint insignifiant, ne comptant pas dans le nombre incalculable qu'il y en a. » Pour les espèces pélagiques, en effet, il semble bien évident que la nature des engins de pêche employés n'a aucune importance, aucune action sur leur plus ou moins grande abondance. Quand la pêche de la sardine ou celle du hareng subit une crise, il ne semble pas qu'il faille incriminer les procédés de pêche; car ces crises, lorsqu'on remonte plus haut dans l'histoire des pêches, se montrent avec une certaine périodicité, dont les causes nous sont en réalité tout à fait inconnues. Ainsi la pêche du hareng sur les côtes de Norvège se pratique depuis plusieurs siècles, et les péripéties par lesquelles a passé cette industrie, dans ce laps de temps, ont été consignées et conservées dans les archives de la ville de Bergen depuis 1460. Or, on y peut voir qu'en 1557 le poisson disparut de la côte pour ne reparaître que soixante-dix-sept ans après, en 1644. Puis, de 1650 à 1654, nouvelle disparition, et ce n'est que vers la fin du dix-septième siècle qu'on reprend la pêche. Elle continue jusqu'en 1784; alors le hareng se dérobe de nouveau pendant près de vingt-quatre ans, et ce n'est qu'en 1808 qu'on commence à le retrouver aux environs de Bergen. A partir de 1835, il semble se déplacer et descendre vers le Sud. Depuis 1870, la pêche du hareng avait cessé une fois de plus, quand, il y a quel-

ques années, de nouvelles bandes se sont montrées et ont fait revivre de nouvelles espérances[1]. Il est évident qu'on ne peut, pas plus que pour la sardine, la morue et tant d'autres poissons pélagiques, incriminer les engins de pêche. Il est non moins évident que nous ignorons absolument quelles sont les raisons de ces disparitions subites et de ces réapparitions inattendues.

A côté des mesures proposées pour préserver les fonds proches du littoral, il est donc nécessaire de poursuivre avec activité l'étude zoologique de tous les poissons qui font l'objet des grandes pêches. La plupart des laboratoires maritimes sont à l'œuvre aujourd'hui. M. Pouchet à Concarneau, M. Marion à Marseille, M. Sauvage à Boulogne-sur-Mer, etc., ont fait de ces études l'objet de leurs préoccupations. Un jour viendra donc où, mieux renseignés sur les mœurs de ces animaux, nous pourrons nous rendre compte des raisons de leur disparition. Mais, il faut bien le dire, nous n'en serons peut-être pas plus avancés pour cela au sujet des moyens de provoquer le retour des fugitifs. Qui sait, en effet, si ces moyens seront à notre portée et si notre action peut s'étendre jusqu'à déterminer le retour des bancs si désirés?

Aussi ne devons-nous rien négliger de ce qui peut apporter un remède à l'infidélité de ces visiteurs. Ce remède, nous le trouvons, pour une part au moins, dans les encouragements à donner à la pêche de certaines espèces souvent délaissées en raison de l'abondance des poissons ordinairement recueillis. Il n'est pas de meilleur exemple à donner de ce qui peut résulter de l'application de ce principe, que de rapporter ce qui se passe en ce moment même sur nos côtes occidentales, où la disparition de la sardine a fait prendre depuis quelques années une remarquable importance à la pêche du germon (variété de thon), pratiquée par les Bretons et les Vendéens. Cette pêche occupe aujourd'hui près de 3,000 marins montant 500 embarcations et pêchant annuellement de 300,000 à 400,000 poissons pesant ensemble de 2 à 3 millions de kilogrammes, et dont la valeur marchande (avant la mise en conserve) atteint 2 millions de francs environ[2]. Le germon se rencontre par bandes serrées, au large de nos côtes du golfe de

1. G. Pouchet, *La sardine*, dans la *Revue des Deux Mondes*, 1886.

2. G. Roché et A. Odin, *La pêche du germon dans le golfe de Gascogne*, dans la *Revue des sciences naturelles de l'Ouest*, 1893.



Gascogne, mais très près des côtes en Méditerranée. La pêche, assez régulière, se fait à l'hameçon, au moyen d'appâts très variés, le germon étant particulièrement vorace. C'est donc une pêche assez fructueuse et innocente, car le matériel de capture ne saurait être incriminé d'aucune façon. De même que la sardine, le germon offre en outre l'avantage de donner du travail aux familles des pêcheurs dans les usines où se fabriquent les conserves.

C'est dans le même ordre d'idées que des encouragements de toute sorte ont été donnés dans ces dernières années à l'ostréiculture. Nous reviendrons peut-être un jour sur cette importante question que nous ne saurions traiter ici, faute de place, avec tous les développements qu'elle mérite. Nous aurions à faire connaître les nombreuses expériences exécutées tant dans les laboratoires maritimes de M. de Lacaze-Duthiers que dans les quartiers ostréicoles, et à montrer quels heureux résultats ont été obtenus en peu d'années. Nous voudrions attirer aussi l'attention sur les mesures qu'il y aurait peut-être lieu de prendre pour favoriser la pêche du corail, que nous laissons presque entièrement entre les mains des Italiens, bien que ce soit dans nos eaux qu'abonde le précieux polype. La pêche du corail entraîne avec elle toute une importante industrie qui occupe près de 10,000 ouvriers en Italie, si bien que cette pêche ne rapporte pas moins de 12 à 15 millions par an à ce pays.

Sans entrer plus avant dans ces questions, qui méritent d'être traitées à part, on voit que les ressources de la mer sont nombreuses. Qu'on prenne les précautions demandées par les commissions compétentes, tout en prenant garde de trop protéger le poisson au grand détriment des pêcheurs ; qu'on poursuive activement les études entreprises sur les mœurs de ces hôtes de la mer; qu'on développe enfin la pêche ou l'élevage d'espèces d'animaux marins susceptibles de fournir des gains rémunérateurs à nos populations du littoral, et l'on aura assuré au pays une source de richesses incalculable. L'exploitation empirique de la mer a fait son temps; l'exploitation scientifique, rationnelle, doit seule être pratiquée dorénavant.

Dr H. BEAUREGARD.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Compte-rendu des congrès pédagogiques tenus a Chicago en 1893 (en anglais); New York, 1894. — En vue de conserver les documents importants et les discussions des quinze congrès pédagogiques tenus à Chicago du 25 au 28 juillet 1893, l'*Association nationale d'éducation* des Etats-Unis, sous les auspices de laquelle ils ont été ouverts, a entrepris la publication des mémoires de ces congrès. Cela n'a pas été accompli sans un grand effort et sans de grands frais, et le volume est maintenant publié.

« Ce volume, ajoutent les éditeurs, est la contribution la plus importante qui ait jamais été faite à la littérature pédagogique. »

Et ils citent, à l'appui de leur assertion, les témoignages de quelques-uns des participants des congrès.

« Le Dr James B. Angell, président de l'université de Michigan, qui présidait l'assemblée générale des congrès, a dit :

« Jamais jusqu'à présent il n'y avait eu, en aucun pays du monde, une manifestation aussi imposante de l'intérêt qu'excitent les questions d'éducation. »

» M. Gabriel Compayré, qui a pris une part importante *(a prominent part)* aux discussions des congrès, a écrit dans la *Revue pédagogique* :

« C'est le champ entier de l'éducation, considérée dans ses principes psychologiques, étudiée sous toutes ses formes, dans toutes ses conséquences, qui a été ouvert aux discussions. Le recueil des travaux des congrès, quand il sera publié, constituera une véritable encyclopédie pédagogique. »

D'autre part le Dr W. T. Harris, chef du Bureau d'éducation de Washington, dont l'intelligente direction a présidé à l'organisation des congrès, s'exprime ainsi à propos des mémoires publiés :

« C'est une très remarquable collection de vues et d'opinions pédagogiques, où sont exposées les idées générales conçues en matière d'éducation par différents peuples et aussi, dans une certaine mesure, les méthodes employées pour réaliser ces idées. La classification et la distribution méthodique des matières rend ce volume particulièrement précieux. Un index très complet et en partie analytique en facilite l'usage.

» Le volume renferme des traductions de presque tous les mémoires présentés par les délégués étrangers, et, à ce point de vue, il constitue un répertoire unique en son genre : car dans les autres congrès internationaux d'éducation, on n'avait jamais été en mesure de réunir les discours et les manuscrits d'origine étrangère. Il faut remarquer d'ailleurs que les délégués étrangers présents à Chicago étaient plus nombreux et plus distingués qu'ils ne l'avaient jamais été à un congrès international. »

Les éditeurs du recueil indiquent ensuite quels pays étaient représentés aux congrès de Chicago : l'Autriche, l'Uruguay, la Suède, la Norvège, la République Argentine, l'Australie, le Canada, la Russie,

la Nouvelle-Zélande, l'Angleterre, la France, l'Italie, l'Inde, le Japon, l'Allemagne, etc.

Nous ne saurions trop recommander aux pédagogues français une publication aussi intéressante. Pour se la procurer il suffira d'envoyer un mandat de deux dollars et demi, soit 13 francs, à M. N. A. Calkins, 124, East 80me rue, New York.

Les grands historiens au xixe siècle, par *Georges Meunier*; Les critiques littéraires au xixe siècle, par *Georges Meunier* et *Ad. Hatzfeld*; Paris, Ch. Delagrave, 2 vol. in-12. — La création de l'enseignement secondaire moderne a eu, entre autres bons résultats, celui de provoquer la composition d'ouvrages classiques sur les différentes matières du programme du 15 juin 1891, dont plusieurs sont faits de main de maître. Tels sont les *Éléments de philosophie morale*, par M. Paul Janet, et l'*Eloquence française*, par M. Joseph Reinach. Les deux volumes annoncés en tête de ces lignes ne dépareront pas cette belle collection. Les morceaux sont bien choisis, assez longs pour permettre de juger des qualités de style et de composition des auteurs. Chaque volume est précédé d'une introduction. En tête de chaque groupe de morceaux, les auteurs ont placé une notice donnant la biographie et la caractéristique de l'écrivain, et ils ont indiqué avec soin le titre de l'ouvrage et le chapitre d'où est extrait le passage, ce qui manquait dans les anciennes anthologies et rendait la recherche très difficile. A cela se bornent les traits communs aux deux volumes, que nous allons maintenant examiner séparément.

Le livre de M. G. Meunier nous offre des extraits de la plupart des historiens français depuis Michaud jusqu'à M. Ernest Lavisse. On pourrait demander au sélecteur si tous les auteurs cités méritent bien le titre de grands, et, par contre, si plusieurs de ceux qu'il a exclus de la série n'auraient pas eu plus de titres à y trouver place. Par exemple, pourquoi n'avoir rien cité d'Amédée Thierry, qui a écrit de si belles pages sur l'histoire de notre pays à l'époque gallo-romaine; ni du duc d'Aumale, l'historien incomparable des Condé, ni d'Albert Sorel, qui a si admirablement décrit la France au dix-huitième siècle? Ce sont là de graves lacunes qu'il faudra absolument combler dans une prochaine édition. C'est dans l'introduction que M. Meunier nous révèle ses vues sur l'histoire et les historiens. Sans s'attarder à la définition de l'histoire, il énumère les diverses qualités qui sont nécessaires à l'historien, et je ne jurerais pas qu'il n'en ait omis aucune, tant sont multiples les conditions qui font l'historien véritable. Puis il montre à quels points de vue différents on s'est placé pour écrire l'histoire, et s'efforce d'en déduire les différentes écoles historiques. Il en reconnaît cinq : les écoles descriptive, philosophique, fataliste, érudite, et celle « qui voit dans l'histoire une résurrection ». On devine que cette dernière école a été créée à l'intention d'un homme, Michelet, qu'on est assez embarrassé de ranger dans les cadres habituels. Mais cette mise hors rang est-elle justifiée par la logique?

Tout historien digne de ce nom ne se pique-t-il pas de faire revivre le passé dans ses tableaux? Les *Récits mérovingiens* d'Augustin Thierry et plusieurs chapitres des *Martyrs* de Chateaubriand ne sont-ils pas une résurrection, au même titre que l'*Histoire de France* de Michelet? Le talent d'évoquer et de faire vivre ses personnages est un don du génie qui n'est pas propre à telle ou telle école historique, ni même l'apanage exclusif des historiens. J'ai cité les *Martyrs* de Chateaubriand; mais le portrait de Louis XI dans *Quentin Durward* et celui d'Amilcar dans la *Salammbô* de Flaubert, ne sont-ce pas là aussi des résurrections merveilleuses?

Je me permettrai aussi de critiquer l'épithète de *fataliste* donnée à l'école qui voit dans certains personnages de l'histoire les instruments choisis par la Providence pour gouverner l'humanité. Il n'y a rien de commun entre le *fatalisme*, qui admet que tous les événements sont déterminés par des forces physiques ou intellectuelles, mais en tout cas inconscientes et impassibles, et la croyance à la direction des événements par un être souverainement libre, sage et bon, qui a réservé volontairement sa place à la liberté humaine. Qu'auraient dit saint Augustin, Bossuet et Herder de voir associer et presque identifier ces deux termes : Providence et fatalité? Mais il n'y a là, nous le pensons, qu'une expression malheureuse échappée à la plume de l'auteur.

Si, du recueil des historiens, nous passons à celui des critiques littéraires, une chose nous frappe, c'est que l'ouvrage a été fait en collaboration par MM. G. Meunier et Ad. Hatzfeld. Or le danger d'une collaboration, c'est que les deux ouvriers ne soient point d'accord sur tous les détails et que leur travail ne laisse percer leurs divergences. Cela est sensible dans plusieurs romans de MM. Erckmann et Chatrian, et cette divergence, on le sait, a fini par une rupture ouverte. On sait la même chose d'Alexandre Dumas et Maquet.

Ainsi, dans l'introduction, excellente de tous points, M. Ad. Hatzfeld, après avoir donné ses raisons, très justes selon nous, pour ne pas admettre une *critique littéraire* dite *scientifique*, ramène les critiques à quatre genres: les critiques esthétiques, moralistes, historiques et psychologiques. Il présente MM. Sarcey, Dumas fils, Taine et Bourget comme les types les plus remarquables de ces genres. — Qu'on se reporte ensuite aux extraits, faits sans doute par M. G. Meunier, et l'on verra que trois de ces critiques, Sarcey, Dumas et Bourget, brillent par leur absence. Cette omission est-elle involontaire, ou n'accuse-t-elle pas plutôt une différence d'appréciation entre les deux collaborateurs? Ce n'est pas la seule lacune, et M. Hatzfeld ne me démentira pas si je fais observer que l'absence de toute page d'Alexandre Vinet et d'Edmond Scherer est vraiment injustifiable. Tous deux, dans le genre moraliste, n'ont-ils pas porté sur la littérature française du dix-septième et du dix-neuvième siècle des jugements qui sont des modèles de finesse et de justesse?

Je sais bien que, lorsqu'on entreprend des sélections, à moins

d'avoir un critérium bien nettement fixé, on est souvent fort perplexe. Qui tracera des limites précises, et dira où finit un genre et où commence l'autre? Qui dira, par exemple, si Louis Blanc et Lamartine ont été de vrais historiens, plutôt que les avocats éloquents de tel ou tel parti politique? Qui dira si Chateaubriand et Paul de Saint-Victor méritent le titre de critiques, au sens moderne du mot, étant donné l'hyperbole et l'enthousiasme qui emporte trop souvent leur plume et fausse leur jugement?

La critique est aisée et l'art est difficile,

a dit Destouches. Je retournerai l'argument et dirai, à mon tour: « L'art d'écrire est facile pour l'homme de talent; tandis que la chose vraiment difficile, c'est de bien juger, c'est de faire de la critique impartiale et compétente; car la critique suppose une qualité qui est rare, même chez les plus brillants écrivains : la connaissance approfondie de l'esthétique littéraire et, par suite, la faculté de rendre justice à ceux qui la conçoivent à un point de vue différent. La critique est à l'art d'écrire ce que la philosophie est au savoir-vivre. »

G. Bonet-Maury.

Nouveau choix de lectures expliquées et commentées (prose et poésie), cours moyen, par *H. Mossier*, ancien élève de l'école normale spérieure d'enseignement primaire, professeur à l'école normale d'instituteurs de la Seine. Paris, Nouvelle librairie classique, scientifique et littéraire, 97, boulevard Saint-Germain. — Quand on examine un livre classique, on se demande tout d'abord à qui il s'adresse, une réponse nette et catégorique à cette question étant un des principaux éléments d'appréciation. Nous avons donc, en ouvrant le *Nouveau choix de lectures expliquées et commentées* de M. Mossier, cherché à qui l'ouvrage est destiné. Aux écoles évidemment, et ces mots *cours moyen* nous ont fait songer aux écoles primaires élémentaires. Mais à peine avions-nous parcouru quelques morceaux avec les explications, le commentaire et souvent l'introduction qui les accompagnent, que notre esprit est monté plus haut, beaucoup plus haut: que feraient les pauvres enfants de nos cours moyens, voire de nos cours supérieurs, d'explications si abondantes et si relevées, de commentaires qui supposent presque des études littéraires, des connaissances qu'on ne trouverait peut-être pas toujours chez des rhétoriciens? Alors, nous nous sommes rabattu sur les écoles supérieures, sur les écoles normales, sur les aspirants au brevet de capacité; nous avons pensé à la deuxième partie d'une trilogie d'exercices généraux de lecture dont la première et la troisième ne nous ont pas été communiquées. Mais non; ce sont bien des enfants que l'auteur a eus en vue; son avant-propos nous en avertit: il entreprend : « 1° de mettre l'*enfant* en état de comprendre aussi pleinement que possible la pensée de l'écrivain, et, par là même, d'exercer et de développer toutes les facultés de son esprit; 2° de lui apprendre, par l'exemple, à se servir

de sa langue maternelle ». Eh bien, s'il en est ainsi, si le *Nouveau choix de lectures expliquées et commentées* est destiné aux enfants des cours moyens de nos écoles primaires élémentaires, disons tout de suite que la mesure y est dépassée. Pour s'en convaincre, il suffit à quiconque a quelque expérience de nos écoles de parcourir le commentaire de la première lecture, où il est question de Molière, du *Misanthrope*, de *Tartufe*, des *Femmes savantes*, de Mme de Sévigné, de Mme de Grignan, de Mme de La Fayette, de la *Princesse de Clèves*, de La Rochefoucauld, etc.

Mais ne pouvant louer l'ouvrage de M. Mossier au point de vue de son adaptation au milieu pour lequel il semble fait, nous sommes plus heureux en le considérant au point de vue de sa valeur intrinsèque et absolue. Ces nouvelles lectures ne sont pas banales; les classiques et les meilleurs auteurs contemporains y sont mis à contribution. Elles réalisent aussi bien que possible la devise mise en tête de l'ouvrage : « L'esprit et le cœur ». Il y en a en effet pour l'esprit et pour le cœur, pour tous les nobles sentiments; il y en a notamment pour le patriotisme, qu'il importe de réveiller à un moment où l'idée de patrie est battue en brèche et s'affaiblit peut-être plus qu'on ne pense dans nos villes et dans nos campagnes. D'autre part, les explications et les commentaires sont de bonne main. C'est, à notre avis, un peu plus long qu'il ne faudrait, un peu trop développé pour des attentions nécessairement courtes et pour des mémoires auxquelles les détails échappent facilement. Les difficiles, les exigeants trouveront que, dans les premières, on ne recourt pas assez à l'étymologie; que, dans les seconds, certaines conclusions morales sont un peu forcées, par suite péniblement amenées. Mais ce sont là des taches qui n'empêcheront pas les maîtres et maîtresses de lire l'ouvrage avec intérêt, de s'en inspirer pour les lectures expliquées et commentées qu'ils ont à faire, quitte à simplifier et à retrancher quand ils se trouveront en présence d'auditeurs dont M. Mossier s'est, selon nous, singulièrement exagéré le développement intellectuel et l'éducation littéraire.

E. B.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de juillet 1894.

Les époques de la nature, par *Buffon*. Edition accompagnée d'un commentaire explicatif, suivie d'un lexique de termes scientifiques et précédée d'une introduction par *G. Meunier*. Paris, Delalain frères, in-12.

Transformations sociales, par *H. Depasse*. Paris, Alcan, in-12.

Chants du paysan, par *P. Déroulède*. Paris, C. Lévy, in-12.

Voyages de Gulliver, par *Swift*. Traduction nouvelle, par *Hannedouche*. Notice, analyse, extraits (Bibliothèque des écoles primaires supérieures). Paris, Delagrave, in-12.

Histoire de France à l'usage de l'enseignement primaire, par *Jalliffier* et *Vast*. Cours préparatoire, cours élémentaire, cours moyen. Paris, Delagrave, 3 vol. in-12.

Petit code moral ou recueil de pensées, maximes, sentences et proverbes, à l'usage des écoliers, par *B. Subercase*. Paris, P. Dupont, in-12.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

SESSION DE JUILLET DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Aucun projet relatif à l'enseignement primaire n'a été présenté au cours de cette session.

RESPONSABILITÉ CIVILE DES INSTITUTEURS. UN ARRÊT DE LA COUR DE TOULOUSE. — La cour de Toulouse vient de rendre un arrêt important au point de vue de la responsabilité civile des instituteurs.

L'affaire remonte à plusieurs années. Le 4 juin 1889, à l'école publique de Tarascon (Ariège), le jeune Moulis, fils d'un maréchal des logis de gendarmerie, recevait pendant la récréation une flèche de papier armée d'un fragment de plume qui lui crevait un œil. Les parents attribuèrent cet accident à un hasard malheureux et n'adressèrent aucun reproche à l'instituteur. Mais ensuite ils changèrent d'avis; trois ans après, ils attaquèrent l'instituteur, M. Delpy, qui fut condamné par le tribunal de Foix à payer 400 francs de dommages-intérêts.

Appel de ce jugement a été porté devant la cour de Toulouse, qui, réformant la décision des premiers juges, a rendu un arrêt ainsi motivé :

« Attendu qu'aux termes de l'article 7 du règlement de l'école de Tarascon, porté constamment à la connaissance des élèves, ceux-ci ne doivent se livrer qu'à des jeux innocents; que tout jeu réputé dangereux est immédiatement prohibé;

Que d'après l'article 11 du même règlement, les élèves ne doivent emporter dans la cour ni porte-plume ni autres objets scolaires;

Attendu que la cour de récréation commune aux trois classes *(comprenant un effectif moyen de cent élèves)* a une longueur de 27 mètres sur une largeur de 8 mètres;

Attendu que le 4 juin 1889, lors de la récréation, à deux heures et demie, — laquelle dure un quart d'heure, — M. Delpy, directeur de l'école, et ses deux adjoints, se trouvaient au milieu des élèves dans la cour et exerçaient leur surveillance;

Attendu qu'une grande partie des élèves, partagés en deux camps, se livraient au jeu de barres, pendant que quelques autres, dont les jeunes Malpel et Amiel, se reposaient à l'ombre sous les tilleuls qui ombragent la cour;

Attendu qu'Amiel et Malpel avaient fabriqué une flèche de papier, en forme de papillon, armée à son extrémité d'une plume métallique; que ce projectile était si petit qu'Amiel le dissimulait entièrement dans sa main; qu'il a ainsi échappé à la vue des maîtres, soit en classe, soit dans la cour;

Attendu que ces deux enfants, sachant que ce jeu était défendu, épiaient avec soin les mouvements de leurs maîtres, afin de ne s'y livrer qu'en déjouant leur attention ;

Attendu que ce n'est qu'à quatre ou cinq reprises qu'il ont pu se lancer réciproquement la flèche, lorsque les maîtres tournaient le dos;

Que c'est à la cinquième projection que l'élève Moulis, qui jouait aux barres, a eu l'œil droit atteint et crevé par la flèche;

Attendu, dans ces conditions, qu'il n'est pas exact de prétendre que le jeu ait duré de trois à cinq minutes; qu'au contraire, chaque jet ou rejet n'a pas dépassé quelques secondes, et qu'entre chacun d'eux il s'est écoulé plusieurs minutes;

Attendu que, dans une cour aussi peuplée que l'était celle de l'école de Tarascon au moment de l'accident, et avec les jeux mouvementés auxquels se livraient les enfants avec la fougue de leur âge, il était matériellement impossible aux trois surveillants, bien que très attentifs, d'empêcher que, subrepticement, Amiel ou Malpel pussent darder leur flèche si soigneusement cachée;

Attendu qu'en justifiant de toutes ces circonstances, M. Delpy prouve par là même qu'il n'a pu empêcher le fait au sujet duquel on invoque contre lui la présomption de responsabilité édictée par l'article 1384;

Attendu qu'il n'est pas besoin, en l'état des faits acquis au procès, de recourir à la preuve offerte;

Par ces motifs, la Cour, ouï le ministère public, jugeant publiquement, après délibéré, vidant le renvoi au Conseil;

Accueillant l'appel principal, sans s'arrêter à l'appel incident;

Réformant le jugement rendu le 13 août 1892 par le tribunal civil de Foix;

Déclare Moulis père mal fondé dans sa demande en dommages contre Delpy;

Condamne Moulis aux dépens de première instance et d'appel;

Ordonne la restitution de l'amende. »

Cette interprétation large et équitable de l'article 1384 du Code civil produira sans nul doute une excellente impression sur le personnel des instituteurs, que de récents jugements avaient alarmé.

Surveillance dans les examens. — Plusieurs tentatives de fraude ayant été signalées dans les examens de l'enseignement primaire, M. le ministre a adressé aux inspecteurs d'académie des départements où ces faits se sont produits une lettre publiée au *Bulletin administratif* et rappelant qu'une surveillance étroite doit être exercée et que toute fraude entraînerait une mesure de sévérité.

Avis relatif a l'admission dans les écoles primaires supérieures. — En raison des difficultés que présente l'application de l'article 38 du décret du 21 janvier 1893, relatif à l'admission dans les écoles primaires supérieures, M. le ministre a décidé que le délai accordé par la circulaire du 14 novembre 1893 pour la mise en vigueur des dispositions de l'article précité serait prorogé d'un an.

Les directeurs et directrices d'écoles primaires supérieures pourront

donc encore, à la rentrée prochaine, admettre dans leurs établissements les candidats pourvus du certificat d'études primaires, sans que ces enfants aient à justifier qu'ils ont suivi pendant un an le cours supérieur d'une école primaire.

On rappelle, d'ailleurs, que cette justification ne peut être exigée dans le cas où l'école que fréquentait l'enfant qui demande son admission dans un établissement d'enseignement primaire supérieur ne possède pas de cours supérieur.

Vœu du conseil municipal de Limoges. — Le conseil municipal de Limoges a émis le vœu « qu'un cours de mutualité et de prévoyance soit inscrit au programme de l'enseignement dans les écoles communales de la ville ».

Ouverture de classes d'adultes a l'École municipale des langues vivantes de Paris. — Des classes d'adultes réservées aux hommes sont ouvertes à l'Ecole municipale des langues vivantes pour l'étude de l'allemand et de l'anglais.

Ces classes commenceront le mardi 2 octobre 1894 et se continueront jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Elles auront lieu quatre fois par semaine, les mardi, mercredi, vendredi et samedi, de 8 à 9 heures du soir.

Chacune des deux classes ne peut admettre que trente personnes au maximum.

On peut se faire inscrire à l'école même, tous les jours, de dix heures à midi, sauf le dimanche et le lundi.

Les classes une fois organisées, aucune nouvelle inscription ne pourra être admise.

Remise d'une médaille d'honneur a M. Thouroude, directeur de l'École annexe d'Auteuil. — M. Thouroude, directeur de l'école annexe de l'école normale d'Auteuil, vient de se retirer après avoir rempli pendant trente-six ans les fonctions d'instituteur dans la même école.

Un certain nombre d'habitants d'Auteuil, des élèves et anciens élèves de M. Thouroude lui ont offert une médaille d'argent en souvenir de sa longue et honorable carrière.

Une fête a l'Institution Livet, a Nantes. — Les élèves et les amis de M. Livet, qui dirige à Nantes depuis 1846 une importante institution scolaire, se sont réunis le 3 juin dernier pour lui offrir un buste en témoignage de leur respect et de leur sympathie. Cette fête a été honorée de la présence de hautes personnalités universitaires et administratives de la ville.

L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE. — Le rapport annuel de M. l'inspecteur d'académie d'Eure-et-Loir contient au sujet de cet enseignement les observations ci-après :

« Le *français*, base de notre enseignement primaire, reste faible.

» On l'a dit bien des fois. Toutes les leçons devraient contribuer à enrichir le vocabulaire des enfants et à meubler leur esprit de nouvelles idées. On devrait s'attacher à ne confier à la mémoire que des choses claires, bien comprises, veiller à ce que les élèves expriment toujours leur pensée au moyen de phrases complètes, recourir enfin dans le cours élémentaire, dans le cours préparatoire même, aux exercices oraux ou écrits d'invention. Toutes ces vérités sont devenues des lieux communs, et pourtant quelques maîtres agissent comme s'ils les ignoraient.

» La *dictée* est un des exercices de français les plus fréquents. Malheureusement, il est bien des fois mal compris. On dirait qu'il a été inventé pour permettre à certains instituteurs de tuer une partie du temps qu'ils doivent passer en classe. Que d'écoles où les textes sont encore pris au hasard et dictés sans la moindre explication préalable. On croit, de bonne foi, avoir fait beaucoup pour apprendre l'orthographe à un enfant quand on a souligné les nombreuses fautes qui émaillent ses devoirs. Au lieu de corriger les fautes, les instituteurs ne devraient rien négliger pour les faire éviter à leurs élèves. Et, dans ce but, ils devraient leur apprendre la grammaire mieux que par le passé, leur faire remarquer la composition des mots en même temps qu'ils les habituent à lire, faire un choix judicieux de dictées graduées, en expliquer toujours le texte, et avoir soin, enfin, d'écrire au tableau les mots d'usage les plus difficiles. »

(Bulletin d'Eure-et-Loir.)

Le GÉRANT : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 16976-8-94. — (Encre Lorilleux).

ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE COMMERCIALE

CARTES COMMERCIALES

INDIQUANT

LES PRODUCTIONS INDUSTRIELLES ET AGRICOLES, LES CENTRES COMMERCIAUX,
LE CHIFFRE DE LA POPULATION,
LES CHEMINS DE FER, LES ROUTES, LES BUREAUX DE POSTE ET DE TÉLÉGRAPHE,
LES COMPAGNIES MARITIMES DESSERVANT LES PORTS, ETC.

AVEC TEXTE COMPLÉMENTAIRE EXPLICATIF

SUR LE DÉNOMBREMENT, LES MŒURS ET LES COUTUMES DES POPULATIONS,
LES STATISTIQUES COMMERCIALES, LES PRODUITS A IMPORTER, LES INDUSTRIES A CRÉER,
LA LÉGISLATION, L'ADMINISTRATION, LES TRIBUNAUX, ETC., ETC.

Publiées par

La LIBRAIRIE CHAIX

Sous la direction de F. BIANCONI

Ancien ingénieur-architecte en chef des chemins de fer ottomans,
Auteur de plusieurs ouvrages sur les pays d'Orient.

(Publication a fait l'objet de nombreuses souscriptions de la part des Ministères du Commerce, des ...étrangères de l'Instruction publique, de la Guerre, de la Marine, des Travaux publics et de ...ture. Elle a reçu l'approbation de la plupart des Chambres de Commerce et des Sociétés de ...graphie.)

...publication, qui présente un intérêt exceptionnel au point de vue des relations de ...ommerce d'exportation et d'importation, forme une collection de cartes dressées à ...ande échelle des différentes régions de l'Orient, de l'Extrême-Orient, de l'Afrique et ...mérique, indiquant, soit sur la carte même, soit dans le texte qui l'accompagne: les ...tions dominantes de la province; les villes et les villages de plus de 500 habitants avec ...re de leur population; les renseignements les plus complets sur les routes, les chemins de fer, les services maritimes, les postes, les télégraphes, l'administration du pays, etc. ...Cartes *commerciales* sont donc appelées à rendre les plus grands services dans les ...pour l'enseignement de la Géographie commerciale.

La Collection comprend les cartes suivantes :

...— Turquie d'Europe : Macédoine (3e édition). Albanie et Épire (4e édition). — Thrace (Roumélie turque) (2e édition). — Serbie (3e édition). — Bulgarie et Roumélie orientale. — Turquie d'Asie : ... et Chypre.

...Orient. — Tonkin (2e édition). — Cochinchine et Cambodge.

... — Égypte (2e édition). — Algérie : Province d'Oran. — Maroc.

... — Uruguay (2e édition; épuisée). — République Argentine (3e édition). — Bolivie (2e édition; ...). — Brésil : Partie Nord (2e édition); Partie Sud. — Venezuela (2e édition). — Colombie et ...teur (2e édition). — San-Salvador et Honduras. — Guatemala. — Mexique : Partie Nord; Partie Sud.

...commerciales, en préparation : Chili.

Chaque carte avec texte, prix : cartonnée, 4 francs.

PRIX POUR LES SOUSCRIPTEURS A UNE SÉRIE ENTIÈRE : 3 FRANCS PAR CARTE

FRAIS DE PORT EN PLUS : 0 fr. 50.

BIBLIOTHÈQUE

DES

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES

ET DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

Publiée sous la direction de M. **Félix MARTEL**, inspecteur général de l'instruction publique

OUVRAGES PARUS

CHATEAUBRIAND. **Extraits,** par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 50

VOLTAIRE. **Charles XII.** Extraits par M. GUY, professeur à l'école Monge. In-12, cart.. . . . . » fr. 75

FÉNELON. **Extraits.** (Télémaque, dialogues et fables), par M. POITRINEAU, inspecteur d'académie. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 25

Robinson Crusoé. Extraits par M. MOSSIER, professeur à l'École normale d'instituteurs de la Seine. In-12, cart.. . . . . » fr. 75

SWIFT. **Extraits de « Gulliver »,** par M. HANNEDOUCHE, inspecteur primaire . . . . 1 fr. 25

WALTER SCOTT. **Quentin Durward** et quelques extraits d'autres œuvres, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. In-12, cart.. . . . . 2 fr. »

DON QUICHOTTE. **Extraits,** par M. E. CARLES, professeur au collège Chaptal. In-12, cart.. . . . . 1 fr. 25

Théâtre classique du XVIIe et du XVIIIe siècle, par MM. Félix MARTEL, inspecteur général de l'instruction publique, et DEVINAT, directeur de l'école normale d'instituteurs du Rhône, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique. . 2 fr. 50

Histoire, cours de première an[née], par MM. VAST, examinateur d'adm[is]sion à l'École militaire de Saint-C[yr], JALLIFIER, professeur au lycée [Con]dorcet et à l'École normale supé[rieure] d'instituteurs. . . . . . . 2 f[r.]

Algèbre, par MM. HUE et VAGNIER, [pro]fesseurs à l'école pratique industr[ielle et] commerciale de Reims, directeurs [du] *Journal des candidats aux Écoles [natio]nales d'Arts et Métiers.* In-12, cart. 2 fr.

Arithmétique, cours de premi[ère et] de seconde années, par M. GALLE[MA]GNAGE, directeur de la section [commer]ciale à l'École pratique industri[elle et] commerciale de Paris . . . . 2 f[r.]

Géométrie, premier volume : g[éométrie] plane, arpentage et lever des p[lans], par MM. HUE et VAGNIER, profess[eurs à] l'École pratique industrielle et [com]merciale de Reims, directeurs [du] *Journal des candidats aux Écoles [natio]nales d'Arts et Métiers* . . . . 1 f[r.]

Physique, cours de première an[née], par M. Paul POIRÉ, professeur [au] lycée Condorcet et à l'École nor[male] supérieure d'instituteurs. In-12, ca[rt.] 1 f[r.]

Physique, Cours de 2e et 3e an[nées], par M. Paul POIRÉ. . . . 2 f[r.]

Travaux manuels, garçons (a[vec] dessins), par M. DOIN, inspecteur [pri]maire . . . . 1 f[r.]

D'AUTRES VOLUMES PARAITRONT ULTÉRIEUREMENT

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — [illegible]

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGT-CINQUIÈME

N° 10. — Octobre 1894

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXV. N° 10. 15 Octobre 1894.

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOTES D'INSPECTION

(**Mai 1894**).

[Ces *Notes*, adressées à l'administration, ainsi que le sont tous les rapports d'inspection, n'étaient pas destinées à être mises sous les yeux du public. M. Spuller, ministre de l'instruction publique, en ayant pris connaissance, a désiré qu'elles fussent reproduites dans la *Revue pédagogique*. — *La Rédaction*.]

Je voudrais réunir en quelques notes les observations générales que j'ai recueillies au cours de ma récente tournée. Je ne prétends aucunement tracer un tableau bien coordonné, encore moins un tableau complet de l'état de notre enseignement primaire; il me suffira de marquer un certain nombre de points saillants qui ont attiré mon attention dans les écoles normales et dans les écoles supérieures, complémentaires, élémentaires. On ne s'étonnera pas de voir se répéter, à ces divers degrés de notre organisation, des remarques, à mon avis importantes, qui leur sont communes.

La première de toutes, pour le dire à l'avance, c'est que cette communauté, soit dans les écoles normales, soit dans les écoles inférieures, va trop souvent jusqu'à l'uniformité et à l'absence d'originalité propre. Mêmes programmes, cela va sans dire; même répartition des matières; mêmes livres de classe; et mêmes procédés généraux de leçons, de questions, de corrections, d'exercices; ce qui est en grande partie inévitable, à quelques égards obligatoire, et d'où résultent sans doute de précieux avantages. Mais on peut s'étonner et regretter qu'une école, surtout une école normale, avec ses professeurs gradués, ressemble si fort à l'école voisine, et que ni dans l'esprit, ni dans les procédés particuliers des divers enseignements, ne se laisse assez voir l'effort libre vers le mieux. Si la moyenne générale, déterminée par des instructions officielles, est satisfaisante, on a d'autre part de la peine à démêler la physionomie particulière d'un établissement ou d'un enseignement. On

en vient alors à se demander jusqu'à quel point ces appareils scolaires qui fonctionnent si régulièrement, si correctement, peuvent être considérés comme des organismes vivants, et être comptés parmi les *forces actives, indépendantes*, qui, en temps ordinaire, concourent à préserver un pays de déchoir, et qui, aux heures critiques, contribueraient à le sauver des mortelles défaillances. On voudrait être sûr que, dans ce grand nombre de fonctionnaires instruits, laborieux, honnêtes, il y a beaucoup d'hommes capables de penser par eux-mêmes et de réaliser leur pensée, capables d'avoir de l'initiative dans les choses de leur ordre et d'imprimer leur marque durable dans les esprits et dans les caractères. Quelle *décentralisation* aurait la portée de celle-là pour la vie régulière de notre peuple, et au besoin pour son salut? Car de tels hommes en susciteraient d'autres, animés du même esprit et semant partout la vie.

Écoles normales.

L'enseignement des écoles normales, si je le compare à ce qu'il était en 1880, lors de ma première inspection, marque un progrès considérable dans toutes ses parties. On sent bien que les écoles normales supérieures ont passé par là, avec les instructions pédagogiques de la rue de Grenelle, avec des manuels excellents, avec des journaux inspirés des meilleures méthodes. Une élite de professeurs s'est formée; et à sa suite, de proche en proche, la généralité des maîtres a gagné sensiblement en savoir de solide qualité et en bonnes habitudes de préparation des leçons et d'exposition orale. Le niveau moyen est incontestablement satisfaisant, quand on se rappelle les maîtres improvisés d'autrefois, dont beaucoup, il faut le dire, se recommandaient par une application à leurs tâches diverses et un dévouement aux élèves dignes d'être encore proposés en exemple à leurs successeurs plus savants.

Que souhaiterait-on de plus chez nos estimables professeurs de l'un et l'autre sexe? Si j'osais le leur dire, sachant bien quelles occupations absorbent leur temps : plus de libre mouvement intellectuel, plus de ces lectures personnelles, sérieuses et en apparence superflues, qui renouvellent le savoir et l'activité, qui corrigent l'inévitable monotonie des mêmes cours se succédant

d'année en année; bref qui rajeunissent jusqu'au bout de la carrière et le maître et son enseignement.

Je ne m'étendrai pas sur la description des progrès accomplis; ils apparaissent à tous les yeux, et c'est plutôt sur les points faibles qu'il convient, dans ce rapport, d'appeler l'attention. Or, je crois pouvoir signaler sans injustice deux ou trois lacunes, ou, si l'on veut, des insuffisances, qui vont se retrouver presque partout. La première, c'est, dans l'exercice capital de l'*interrogation*, le trop petit nombre de questions, bien choisies et bien conduites, d'*intelligence* ou de réflexion, questions propres à étonner l'esprit, à secouer son inertie, à le soustraire à la douce tyrannie des notions abstraites et des formules générales du livre, par suite à l'assouplir, à le régler, à le fortifier. Ce défaut est sensible dans les *lettres*, morale, histoire, littérature. On ne se rappelle pas assez que le bon maître, au moins dans nos écoles, est avant tout le bon interrogateur; que nulle partie de son art n'offre autant d'intérêt, autant de difficultés et n'a autant de portée; que les questions de cette sorte ne s'improvisent pas, et que ce serait déjà beaucoup d'en préparer avec soin deux ou trois par leçon, se rapportant directement au sujet, et d'en bien suivre la manœuvre: cela, est-il besoin de le dire, sans préjudice des questions ordinaires, destinées à *vérifier* le travail de l'élève. Ces questions d'intelligence seraient posées soit au cours de la leçon, soit à la suite; quelquefois à l'avance, et en vue de faire étudier de plus près le texte du manuel. Tantôt elles appelleraient des réponses de vive voix, et tantôt des réponses écrites, précises et en peu de lignes, dont on lirait quelques-unes en classe, pour les rectifier ou les compléter.

A cette remarque s'en joint naturellement une autre, de non moindre gravité. Si l'*éducation* proprement dite de l'intelligence se ressent de la médiocrité de l'interrogation, l'éducation de l'homme d'aujourd'hui, en particulier du citoyen, se ressent de l'insuffisante adaptation des questions posées aux circonstances et aux nécessités présentes. Dans les sciences, il est vrai, les maîtres insistent plus qu'autrefois sur les applications agricoles, industrielles, d'hygiène, sans que toutefois ils échappent entièrement à l'excès des démonstrations théoriques. Mais, dans les lettres, surtout en histoire, on ne considère peut-être pas assez en quel

pays, en quel temps nous vivons, en quelle situation morale et sociale, en quelles nécessités politiques déterminées par le caractère démocratique de notre gouvernement, enfin en présence de quelles redoutables éventualités et de quels périls extérieurs : état politique de notre pays, état économique, état social, état moral, état militaire, autant de conditions nouvelles, graves, pressantes, que des professeurs *nationaux*, surtout des professeurs primaires, et, au premier rang, les professeurs de lettres, ne sauraient aujourd'hui perdre de vue, sous peine de faillir à la dignité de leur profession. Les pouvoirs publics attendent d'eux qu'ils enseignent, non pas seulement pour l'amour de l'art et de la science (ce qui a bien son prix), mais pour l'amour de la France, d'une France encore puissante et riche en hommes comme en ressources, mais amputée récemment de deux de ses membres et menacée à bref délai d'un amoindrissement encore pire; d'une France riche d'intelligence, de bon sens, de probité, d'activité et d'habitudes d'économie, mais profondément travaillée de doctrines contraires qui atteignent au vif l'esprit public. C'est pour une telle situation que nous avons tous, chacun dans son ordre, à préparer les jeunes générations ; et c'est surtout par les questions choisies en vue d'éclairer le présent que nos écoles peuvent répondre aux vœux légitimes de leurs fondateurs. Plier ainsi nos élèves à la réflexion, les inciter à parler, après avoir pensé, et leur laisser le temps de faire l'un et l'autre; les conduire au travers des généralités exactes, mais pour eux vides de contenu réel, jusqu'aux faits de toute espèce, psychologiques, moraux, politiques, etc., que ces *notions* abstraites résument en un langage abrégé; leur donner la vision directe des choses réelles qui composent la vie contemporaine, quel plus noble emploi de leur savoir et de leur art magistral pourraient se proposer nos professeurs d'école normale?

Ces observations apparaîtront, je pense, dans toute leur portée si l'on considère que, à l'exemple des écoles normales, nos écoles populaires de tous degrés, qui atteignent par leurs innombrables rameaux la jeune nation presque entière, ne manqueront pas de pécher, à leur tour, par l'insuffisante *éducation* de l'intelligence et par l'insuffisante adaptation de tout l'enseignement, en particulier de la lecture, de l'histoire, de la morale, aux nécessités

urgentes du présent. Comment se flatterait-on de résoudre *effectivement* les questions de politique intérieure et extérieure, sinon en haussant l'esprit et l'âme de notre peuple au niveau des difficultés dont elles sont hérissées, en d'autres termes en agissant sur les *mœurs* publiques. Personne ne s'imaginera que notre prospérité et notre salut soient sensiblement affectés par un savoir accru en arithmétique, en dessin, en sciences, en lecture expliquée, en histoire, etc., si toutes ces études ne sont fermement dirigées en vue de former la raison et la moralité publiques.

A vrai dire, ce que l'on souhaiterait de rencontrer chez les maîtres des écoles normales, avec le savoir et la conscience professionnelle qui s'y trouvent déjà, c'est un haut et net dessein de pédagogie morale et nationale assez présent à tous les enseignements pour les relier ensemble et les vivifier, capable d'élever et de soutenir l'âme des jeunes instituteurs à la hauteur des devoirs que leur réserve l'avenir. Un tel dessein de forte éducation des esprits et des caractères en vue des nécessités contemporaines, s'il était poursuivi avec une pleine clarté de vue par tous les maîtres, et transmis par eux à leurs élèves, deviendrait peu à peu l'âme cachée de notre instruction populaire; elle lui communiquerait une vertu éducatrice, une puissance d'action sur les mœurs jusqu'à présent inconnue. C'est alors seulement, si je ne me trompe, que l'humble maître d'école d'hier mériterait de s'appeler du beau nom qu'on veut lui donner d'*éducateur;* le grand corps de l'enseignement primaire, uni dans une même claire pensée, serait avant longtemps, ainsi que je le disais plus haut, l'une des principales forces vives par où une nation se maintient et se renouvelle sans cesse.

Oserai-je rapporter quelques mots d'un entretien que j'avais récemment avec un de nos plus respectables directeurs d'école normale? Comme je m'informais de ce que les élèves-maîtres pouvaient emporter de son école en fait de principes *agissants* de conduite et de mobiles d'action, il me répondit, après avoir rendu justice à leur excellente tenue, à leur docilité, à leur travail, à la correction même de leurs idées morales : « Mais, à vous parler vrai, leur véritable et dominant principe, c'est qu'il faut *se pousser*, et que les recommandations font plus pour cela que tout le reste; c'est la leçon que l'esprit général du pays, de la famille, de la

politique locale leur a donnée; ils comprennent mal une langue différente; un petit nombre seulement seront sensibles à l'attrait d'une noble cause à représenter, d'un grand intérêt national ou moral à servir dans l'école primaire. »

Il est d'ailleurs, convenons-en, dans les écoles normales, des obstacles singulièrement défavorables à une éducation régulière qui prétendrait agir profondément sur l'intelligence et sur l'âme des jeunes maîtres: c'est l'oppression de l'examen du brevet supérieur, avec l'imprévu ou l'excès des questions trop spéciales; et c'est aussi, en particulier dans les écoles d'instituteurs, l'encombrement des journées, où l'impression bienfaisante, excitante d'une étude est aussitôt effacée par l'impression d'une autre, où l'esprit haletant n'a le loisir de s'arrêter à rien, où les longues lectures sont à peu près impossibles, où les heures de récréation sont utilisées avec soin, où, par conséquent, l'énergie intérieure ne peut, faute de repos, se renouveler et se dégager. Un grand industriel anglais, partisan décidé de la *journée de huit heures*, expliquait récemment les avantages qu'il retirait de cette réduction d'heures, à première vue si préjudiciable au patron, en disant que la *gaieté*, fruit d'un travail modéré, doublait la force productive de l'ouvrier. On serait tenté d'appliquer cette expérience à nos écoles normales, où la bonne volonté est, on peut le dire, unanime, mais où l'effort, trop continu, n'est pas accompagné d'une certaine alacrité, favorable au ravitaillement de l'énergie intellectuelle. On n'a pas le temps de prendre goût aux choses, ni de penser en paix à ce qu'on a lu ou entendu: l'esprit est tendu sans relâche; et il en résulte que pendant les vacances ou après la sortie définitive, au lieu de prendre plaisir à une étude plus calme, à des lectures sérieuses prolongées, on s'abandonne à la satisfaction de ne plus rien faire en dehors de l'obligatoire.

Redirai-je ici la réponse invariable qui m'a été faite, cette année comme les années précédentes, par MM. les inspecteurs: « Très peu de maîtres *lisent* pour leur propre plaisir ou pour leur profit ». Comment s'expliquer une si extraordinaire *inappétence* chez des jeunes gens des deux sexes instruits, voués (ce n'est pas trop dire) au service de l'esprit, et qui d'ailleurs ont quelque loisir? Sûrement par le défaut d'une initiation suffisante, et par exemple de

lectures prises dans la littérature actuelle, journaux, revues, poètes, discours politiques, etc., faites à grands traits, en compagnie des maîtres, en échangeant les réflexions et les jugements.

Je mentionne en passant la pénurie d'ouvrages de *fond* en tous genres : dictionnaires, livres d'histoire ou de sciences, dont se plaignent beaucoup d'écoles normales. On est alors réduit, en fait de lectures, à des recueils d'*extraits*, dont il est inutile de démontrer ici l'insuffisance. Ne serait-il donc pas équitable d'autoriser pour cet objet le prélèvement d'une petite somme annuelle sur les *bonis*, obtenus à force d'économie et de bonne gestion?

Parmi les divers enseignements, il en est un qui ne fait que de naître et qui cherche encore péniblement sa voie, celui des langues vivantes. Il ne la trouvera, je pense, que lorsque les professeurs *ordinaires* des écoles normales, formés à nos méthodes, seront en état de les enseigner eux-mêmes selon l'esprit général des autres études, de les enseigner non comme à des enfants, par des séries indéfinies et ennuyeuses d'exercices de manuels, mais comme il convient à des jeunes gens de seize à dix-neuf ans, d'esprit éveillé et impatients d'apprendre; enfin — j'insiste sur ce point — de les faire servir, par la pratique assidue et commencée le plus tôt possible de la version et par la traduction orale de *vrais* livres allemands ou anglais, à l'enseignement du français, de même que par le thème à l'enseignement de la grammaire française. Nous sommes loin d'en être arrivés là dans les écoles normales, et combien plus loin encore dans les écoles supérieures! On ne laisse pas de ressentir quelque confusion en mesurant le peu que l'on obtient dans la connaissance d'une langue vivante, et le peu qui en reste après deux ou trois années d'école supérieure et trois ans d'école normale.

Je ne dirai qu'un mot en particulier des écoles normales d'institutrices. Je ne sais si je me trompe; mais je crains que nous n'ayons pas encore su instituer dans ces établissements (qui en général me semblent faire honneur à l'Université par le savoir, l'aptitude à enseigner et la tenue morale des maîtresses) une éducation assez appropriée au sexe et à la condition future de leurs élèves. La plupart de ces jeunes filles, sorties des rangs du peuple, y passeront plus tard leur vie; un certain nombre, à leurs débuts, c'est-à-dire très jeunes encore, seront appelées à occuper des postes

isolés, seules, loin de leurs familles, tenues à une extrême réserve dans leurs relations, presque sans conseil et sans ressources, exposées à tous les périls de l'isolement et de l'ennui. C'est à quoi peut-être nous ne songeons pas assez à les préparer. Et je ne parle pas seulement du viatique moral ou intellectuel que nous avons à leur fournir. Je n'ai garde surtout de laisser entendre qu'en vue d'une telle existence nous ayons tort de leur donner une si ample instruction : j'estime au contraire que plus elles risquent d'être isolées et sans autres ressources que celles qu'elles trouveront en elles-mêmes, plus il importe de les approvisionner amplement et de les cultiver profondément dans tous les sens. Non! je suis seulement en souci de savoir si nous donnons à nos jeunes institutrices l'instruction pratique qui leur permettra plus tard de se mieux suffire à elles-mêmes, de se rendre plus utiles à la fois à leurs petits élèves et aux familles, et de se faire ainsi une meilleure place jusque dans les pays les plus retirés et les plus ingrats. Par exemple, avec le dessin géométrique (à peu près inutile) et le dessin d'ornement, apprennent-elles un peu le paysage, qui charmerait leurs loisirs? Seront-elles en état de confectionner tous leurs vêtements et de donner à ce sujet des conseils aux bonnes gens du voisinage? Sauront-elles administrer *effectivement* (je ne parle pas de simples notions) les premiers remèdes à employer, avant l'arrivée du médecin, contre les maladies les plus répandues? Leur donnons-nous le goût et une certaine pratique du ménage; j'entends du pot-au-feu et de la préparation de quelques principaux aliments? Sauront-elles un peu jardiner, pour leur profit d'abord et leur agrément, et pour le profit des autres? Ont-elles assez la pratique des excursions botaniques pour les continuer un jour toutes seules? Du grand livre de la géologie, partout ouvert sous leurs yeux, savent-elles déchiffrer quelques pages, quelque lignes?... Oh! que d'élagages salutaires se pourraient opérer dans nos programmes d'histoire naturelle, de chimie, etc.!

Ecoles annexes.

Je n'apprendrai rien à personne, et j'espère n'offenser personne, en disant que nos écoles annexes sont encore loin de répondre pleinement à leur destination. Il se fait à la vérité dans

plusieurs, dans la plupart, de grands efforts, qui ne restent pas stériles pour l'éducation professionnelle des élèves-maîtres. Mais d'abord, le nombre des élèves est souvent très au-dessous du chiffre que réclamerait un bon apprentissage soit de l'enseignement, soit de la discipline primaire; il est au-dessous du chiffre des écoles ou des classes que les jeunes maîtres auront à diriger dès leurs débuts. A ce mal l'on ne peut, sauf meilleur avis, remédier qu'en substituant une école communale d'application à l'école annexe, ou mieux encore, en certains cas, en ajoutant à celle-ci des exercices périodiques de leçons ou de direction de classe faits dans l'école municipale sous le contrôle du directeur de l'école normale ou du directeur de l'annexe.

A part même ce vice en quelque sorte organique de quelques écoles, il faut signaler dans un grand nombre (toute justice encore une fois rendue au zèle parfois ingénieux des maîtres et maîtresses) une double lacune très sensible: celle d'un ensemble de principes, d'un *dessein* d'éducation nettement conçu qui préside à tout l'enseignement et qui inspire tous les conseils pédagogiques; et aussi le peu d'initiative, de recherche du mieux, dans le choix des *moyens* d'enseigner, tels que correction des compositions françaises, choix des morceaux littéraires à réciter, leur fréquence, leur revision; choix des livres de lecture, et place centrale de la lecture (toujours expliquée) dans la journée scolaire, etc., etc. Ce qui est plus grave encore, c'est que le même défaut déjà signalé dans les études de l'école normale reparaît ici : la leçon orale ou la lecture du livre (histoire, grammaire, etc.), si bien préparée qu'elle soit par le jeune maître avec l'aide du directeur, est rarement semée de questions et d'explications propres à ouvrir l'intelligence autant qu'à éclairer la matière. On tâche de *faire savoir*, et même de faire comprendre : mais ce savoir et cette compréhension, faute de rapprochements et d'exemples empruntés aux choses familières à l'élève, restent verbaux, superficiels, impropres à la *culture* de l'esprit ou sans profit pour la vie réelle qui attend l'enfant. Ou bien encore, faute d'exercices écrits courts et précis, reproduisant en quelques lignes telle ou telle explication importante, le maître perd en grande partie sa peine, et l'impression fugitive s'efface bientôt. Perfectionnement incessant de l'*appareil* d'enseigner avec tous ses organes, au service et sous

l'excitation d'un dessein arrêté de *culture* morale, intellectuelle, nationale, et non pas seulement d'instruction, c'est ce double intérêt que je voudrais voir si présent à l'esprit des directeurs que nos jeunes maitres en emportassent dans leurs plus humbles écoles la vive tradition avec le goût de la continuer par eux-mêmes.

Ce n'est pas sans intention que j'ai parlé de la place *centrale* qu'il convient de réserver dans nos écoles de tous degrés à la lecture; bien entendu à la lecture, accompagnée des explications de mots, de formes, d'idées, de sentiments, que comporte l'âge de l'élève. Entre tous les principes généraux que je voudrais voir présider à la pédagogie de l'école annexe, l'un des principaux à mon gré, sinon le principal, serait celui-ci : que l'éducation, ou, si l'on veut, la bonne instruction, n'est pas une simple juxtaposition de matières, d'ailleurs bien enseignées; elle doit être, pour porter ses meilleurs fruits, une sorte d'organisme vivant où certaines parties se subordonnent à d'autres, celles-ci servant d'appareil moteur, ayant droit, par conséquent, à occuper la première place. Et quelle autre partie mériterait d'être le *cœur* même de l'éducation primaire, sinon la langue maternelle, avec sa grammaire et ses beaux textes de prose et de poésie, de poésie surtout, lus, expliqués, en partie récités? Tout le reste, n'hésitons pas à le dire, quelle qu'en soit l'utilité pratique ou éducative, doit se resserrer autant qu'il sera besoin, pour faire place suffisante aux exercices intelligents de langue.

Enfin me sera-t-il permis de dire, avant de quitter ce chapitre, que nos écoles normales supérieures ne sont pas libres de toute responsabilité en ce qui concerne les écoles annexes? Peut-être que, pressées elles aussi par le temps, ne disposant que de deux courtes années pour former des *professeurs* de sciences ou de lettres, mais aussi trop éloignées de l'humble école primaire, qui est pourtant leur unique raison d'être, elles n'ont pas pu inculquer assez fortement à leurs élèves cette idée qu'ils se doivent tout entiers à l'éducation des enfants; qu'il leur appartient à tous, dans leur ordre respectif, d'y préparer leurs élèves-maîtres; et que la forte culture libérale qu'ils ont reçue à Paris, comme celle qu'à leur tour ils donnent aux jeunes instituteurs, n'a pas d'autre objet que de les rendre, les uns comme les autres, capables

d'enseigner plus simplement les rudiments de toutes choses. « Il faut à l'instituteur une instruction supérieure, a dit Vinet, pour s'élever jusqu'à la simplicité. C'est lorsqu'on est savant qu'on est le plus capable d'être simple. » Combien il est regrettable qu'à défaut d'une école normale primaire annexe avec son école d'application, nos établissements supérieurs de Saint-Cloud et de Fontenay n'aient pas été pourvus à l'origine d'une école primaire annexe, où professeurs et élèves, en voyant de leurs propres yeux à quelle fin doit aboutir par un long circuit l'instruction supérieure, auraient eu sans cesse l'occasion d'apprendre à transposer telles ou telles parties de leur enseignement, et d'abord d'en contracter le goût!

Enfin je soumettrais volontiers à l'examen de mes collègues et de l'administration supérieure une idée qui s'est présentée plus d'une fois à mon esprit dans mes visites aux écoles annexes. Serait-ce une garantie sans valeur pour le recrutement des directeurs et directrices de ces écoles d'exiger des candidats qu'en outre du *certificat de professeurs*, ils eussent à subir l'*épreuve pratique* qui occupe une place notable dans l'examen de la direction des écoles normales? Cette épreuve ne les obligerait-elle pas de se familiariser à l'avance avec les programmes, les instructions, les procédés et la pratique de l'enseignement primaire?

Écoles supérieures. Cours complémentaires.

Les *écoles supérieures* ont pris racine dans notre pays, elles répondent manifestement à des besoins réels, et non à un caprice momentané. Au premier abord, on est tenté de craindre que par le seul fait de leur existence et de leur nombre déjà considérable, elles n'accélèrent artificiellement le mouvement qui détourne les jeunes gens de l'agriculture et du métier paternel vers les positions administratives et les écoles du gouvernement. On se demande si elles ne trompent pas l'espérance des promoteurs de cette institution, qui lui demandaient de former le plus près possible de la famille une élite de cultivateurs, de petits commerçants et gens de métier qui, sans viser bien haut ni bien loin, répandît au village et dans les petites villes les bonnes méthodes pratiques appuyées sur un savoir de bon aloi, avec des habitudes d'esprit *raisonnables* et d'honnêtes principes de conduite. En fait,

la plupart de leurs élèves se destinent à l'enseignement, aux postes, aux écoles d'arts et métiers, aux administrations publiques ou à celles des grandes compagnies, aux maisons de banque ou de commerce, etc., etc., toutes professions qui les enlèvent à la famille, aux champs, à l'atelier modeste du bourg. N'est-il pas imprudent de provoquer ainsi un *déclassement* qui est déjà de soi-même, et pour tant de causes, assez actif?

A cela des hommes très sages, vivant sur les lieux, répondent: qu'à regarder les choses de plus près, ces craintes sont fort exagérées, pourvu que l'institution conserve le caractère pratique marqué par les récents programmes; qu'en disparaissant, les écoles supérieures laisseraient un grand vide dans notre organisation, beaucoup de jeunes gens ne sachant plus à qui demander un complément un peu ample de l'instruction primaire et se trouvant réduits à opter entre l'ignorance ou l'*enseignement moderne* du lycée, avec ses frais considérables et ses inconvénients de *déclassement* bien aggravés; que le vide laissé par l'Université serait aussitôt rempli par les établissements congréganistes, qui font partout concurrence aux nôtres; qu'il doit être permis à des instituteurs, à des chefs d'atelier, à des marchands aisés, d'acheminer leurs fils vers l'école normale, vers des emplois de mécaniciens, et leurs filles sans dot vers les postes ou vers l'enseignement; qu'à tout prendre il y a là une source précieuse de bon recrutement pour les grands services publics et privés, et en particulier pour les écoles normales; qu'à la vérité, beaucoup de ces aspirants des deux sexes échouent dans leurs prétentions, mais qu'ils ne sont pas pour cela des déclassés; ils reviennent chez eux, mieux préparés pour gagner leur vie, sans avoir perdu le goût ni l'habitude des mœurs simples.

Cette apologie des écoles supérieures s'applique à plus forte raison aux *cours complémentaires* d'une année d'études, le plus souvent *redoublée*, dont les élèves restent dans leur famille ou dans son proche voisinage. La plupart ont de modestes visées: le brevet et l'école normale pour un tout petit nombre; les emplois inférieurs des ponts et chaussées pour quelques-uns. Presque tous (et toutes) rentrent chez eux, ou plutôt n'en sortent pas, munis d'une instruction qui les élève, et en même temps les prépare à la vie sans les déclasser. Mieux conduits, il semble que ces cours

offriraient le type modeste d'instruction supérieure le plus digne d'encouragement, au moins dans beaucoup de lieux.

Quand on visite les établissements de ces deux catégories, et, en particulier, ceux de la première, on est frappé de l'élan de travail. de bon vouloir chez les maîtres, et d'âpre application chez les élèves, qui se manifeste partout. Malheureusement, beaucoup de professeurs sont dépourvus des titres requis; mais, en général, ils ne marchandent pas leur peine; ils ont souci de l'honneur de la maison; ils se serrent autour de leur chef; ils préparent régulièrement leurs leçons, et de nombreux succès viennent récompenser leurs efforts. Que manque-t-il à ces écoles? L'instruction y abonde; la *culture* y est médiocre, sans profondeur, et en partie sans règle. On ne se défend pas de quelque inquiétude en voyant s'accumuler tant de matières diverses dans l'*emploi du temps :* quel lien les réunira dans l'esprit des jeunes gens? autour de quel noyau se grouperont-elles? — Ce manque de *centre* apparaît surtout dans la place de plus en plus accessoire qui est réservée à la *lecture* des grands écrivains, particulièrement à celle des poètes. Il semble que le commerce *quotidien* avec les grands maîtres de la langue maternelle devrait (fût-il limité à une demi-heure) représenter les *humanités primaires*, et concourir ainsi à cultiver non pas de préférence une faculté spéciale, comme font les autres matières du programme, mais l'âme entière, donnant ainsi le *ton* à tout l'enseignement. On n'y songe pas assez : la grammaire, l'orthographe, la composition française, enseignées à part, dévorent des heures entières, dont une petite partie, à l'avantage même de ces études, pourrait être chaque fois affectée à la lecture, expliquée de près, ou conduite à grands traits. On ne saurait trop, à mon avis, se préoccuper de la dispersion, de l'incohérence des matières d'enseignement : leur multiplicité déréglée fatigue l'esprit et ne le façonne pas. Qu'il me soit permis de le répéter : là où il n'y a pas d'étude centrale régulatrice, il n'y a point de véritable éducation.

Aux écoles primaires supérieures sont annexés souvent des *pensionnats privés* qui, malgré certaines imperfections, difficiles à éviter, de local et d'installation, rendent de grands services. Comment ne pas signaler de nouveau, à ce propos, notre pénurie d'établissements de ce genre et leur peu de *variété?* Tandis

que les internats ecclésiastiques du même ordre occupent presque partout les postes ruraux ou urbains de quelque importance, se pliant par la diversité de leurs prix à la diversité des fortunes, les internats laïques sont rares, et d'un prix qui ne varie guère, quatre à six cents francs, chiffre inabordable à un grand nombre de familles qui formeraient notre clientèle naturelle, les petits propriétaires cultivateurs entre autres. Il y a de ce chef, pour l'enseignement laïque, une infériorité flagrante.

J'émettrais volontiers le vœu que la direction des écoles primaires supérieures, surtout des écoles de jeunes filles, fût confiée *de préférence* à des professeurs pourvus du certificat de l'inspection et de la direction, gage d'une culture plus ample et d'une meilleure aptitude à embrasser l'ensemble des études.

Écoles primaires élémentaires.

Combien le principe énoncé plus haut acquiert d'évidence à mesure que l'on descend des hauts degrés de notre organisation scolaire vers l'humble école populaire ! C'est surtout ici que l'effort du pédagogue devrait porter tous les jours sur un point central, sur une étude préférée ; et quelle autre, encore une fois, sinon celle de la langue maternelle, lue, expliquée, récitée dans des pages de choix, pleines de sentiments dignes de l'humanité, pleines aussi de nobles pensées et de formes de langage capables de faire vivre à toujours ces pensées et ces sentiments dans l'âme de l'enfant. Autour de cet enseignement privilégié se rangeraient alors sans inconvénients, ou avec des inconvénients bien diminués, les multiples enseignements que les conditions nouvelles de la vie industrielle, agricole, et de la concurrence internationale, ont rendus nécessaires. L'*ordre*, un ordre rationnel, favorable à la bonne éducation, se ferait dans l'esprit de l'élève comme dans l'emploi de la journée. C'est l'*homme* que l'on s'appliquerait de préférence à cultiver dans l'enfant, et non pas l'outil intelligent propre à des spécialités diverses ; et sans doute l'instruction spéciale, pratique, *utilitaire*, ne perdrait rien à ces soins donnés à l'esprit lui-même en ses plus hautes parties. La lecture courante des livres de vulgarisation, dont plusieurs sont remarquablement conçus et animés

d'une généreuse inspiration, garderait sa place, mais sans se substituer abusivement à celle des écrivains-éducateurs, et en particulier des poètes.

Il faut pourtant reconnaître que la récitation des *morceaux choisis* occupe désormais sa place régulière dans presque toutes les écoles. Mais si ces morceaux sont en général fort acceptables on doit regretter que, prose ou vers, ils ne soient pas empruntés aux meilleures, aux plus belles pages de la littérature moderne, le dix-septième siècle offrant d'ailleurs peu de ressources à l'école élémentaire, si l'on excepte La Fontaine avec quelques fragments des chœurs de Racine. Les élèves de sept à onze ans passent si peu de temps effectif à l'école que la liste des pièces récitées est extrêmement restreinte; et c'est pourtant ce qu'ils auront entendu et appris de plus *français* et à la fois de plus *humain* dans tout le cours de leur vie : combien il importerait d'apporter à ce choix une attention scrupuleuse! Je n'ai pas perdu une seule occasion de presser nos inspecteurs d'y intervenir discrètement de leurs bons conseils, et de proposer eux-mêmes après mûr examen à leurs instituteurs un certain nombre de beaux extraits de Victor Hugo, de Lamartine, des poètes contemporains les plus éminents. Les *Choix*, déjà publiés dans la *Revue pédagogique* (septembre 1892) et dans le *Dictionnaire de pédagogie* (article *Poésie*, fin) leur offriraient d'utiles indications; il n'appartient qu'à eux de les mettre à la portée des maîtres primaires en faisant, par exemple, circuler une ou deux copies des vingt, trente, quarante fragments, prose ou vers, qu'ils auront recueillis en vue des trois cours primaires. Qui ne comprend tout le prix qu'aurait pour nos enfants du peuple cette exquise provision de route pour le voyage de la vie? Sans doute, il ne faudrait pas se flatter de leur découvrir dès l'âge scolaire tout le sens profond de ces beaux vers; mais la vie elle-même, s'ils les avaient une fois bien gravés dans leur mémoire et dans leur imagination, la vie avec ses deuils et ses joies, avec ses expériences morales de toute sorte, se chargerait de les leur expliquer peu à peu; et sûrement des âmes d'enfants rendues sensibles à quelques nobles poésies les entendraient plus tard résonner à leurs oreilles, dans les heures critiques, comme un encouragement, une espérance, ou une censure. Bien choisir, bien comprendre

les mots, bien réciter et parfaitement reviser, tout cela demande des soins particuliers.

J'ai parlé plus haut de la *lecture*. Le progrès, ici comme en tout, est incontestable : je veux dire qu'on lit et qu'on explique davantage, et que l'on rattache à la lecture une instruction plus variée. Mais je dois constater que le mécanisme même de la lecture reste très négligé. Les maîtres, dans un très grand nombre d'écoles (je dirais même dans la plupart), et dans le Nord, de vieille langue française, comme dans le Midi, de vieux et encore actuel dialecte roman, ne semblent pas s'apercevoir que, faute d'une articulation nette, la lecture (et naturellement aussi le langage de l'élève) est presque inintelligible, tant elle est indistincte. L'illusion de l'instituteur, quelquefois même de l'inspecteur, se dissiperait bien vite si, au lieu d'avoir le livre ouvert sous les yeux, il l'entrefermait pour juger de la lecture d'après l'oreille et non d'après la vue. Il y a certainement là une campagne générale à ouvrir pour décider nos maîtres à entreprendre dès le bas âge une réforme, non pas, je le répète, de l'accent local, qui importe peu, mais de l'articulation, qui, seule, peut rendre la parole intelligible et aisée à entendre : réforme ingrate et laborieuse, j'en conviens, mais qui ajoute à l'instruction un prix particulier, et contribue, par les qualités qu'elle développe, à faire de l'enfant un homme civilisé.

Que dirai-je de la *composition française* qui n'ait été déjà dit; des difficultés exceptionnelles qu'elle présente dans nos écoles, tenant à l'âge, à la condition des familles, à la pauvreté inévitable d'idées et de vocabulaire, à la pratique ordinaire d'un patois, etc.? C'est l'exercice le plus en souffrance, dit-on partout, où échouent les instituteurs médiocres, surtout ceux qui n'ont pas été formés à l'école normale, où les meilleurs se montrent bien embarrassés. On a donné, à ce sujet, d'excellents conseils, que MM. les inspecteurs répandent et interprètent dans les conférences cantonales : la trace en est bien visible dans les écoles. Je ne veux ici qu'appeler l'attention sur un point qui me semble encore négligé : je parle de la *correction* des rédactions qui, soit défaut de clairvoyance, soit défaut de soin, reste trop souvent sommaire, sans précision, ou qui, chez les meilleurs maîtres, substitue trop tôt le mot ou l'expression corrigée à l'expression vicieuse, sans provoquer l'élève à se

rendre compte de la faute commise et à se corriger lui-même. Je parle aussi de ce que l'on pourrait appeler la *sanction* de la correction, à savoir l'obligation imposée régulièrement à l'élève d'écrire de nouveau à côté des mauvaises expressions les bonnes, de façon que la critique du maître, grâce à ce nouvel effort, lui imprime définitivement dans la mémoire les fautes à éviter. Il va sans dire que cette *sanction* ne saurait s'appliquer avec quelque rigueur à des défauts plus *intérieurs*, tenant à la pensée même; mais elle sera efficace contre les solécismes, les barbarismes, les grossières impropriétés de langage, et bien d'autres incorrections auxquelles l'instituteur a surtout affaire.

L'*histoire*, la *géographie* continuent de s'enseigner avec plus d'intérêt et, par conséquent, avec plus de profit qu'autrefois, grâce aux bons manuels publiés dans les quinze ou vingt dernières années. Mais c'est ici surtout que je suis frappé de l'insuffisance de l'interrogation; j'entends de celle qui, en éveillant et surprenant l'esprit, en le provoquant à réfléchir, le prépare à recevoir des explications propres à débrouiller les notions trop générales et les expressions abstraites du manuel, à éclairer les choses obscures ou vagues du passé par les choses plus familières du présent et réciproquement, à tirer enfin de l'histoire nationale, autant que le permet l'âge de nos élèves, une leçon profitable pour l'avenir. Je souhaiterais que les maîtres éminents à qui nous devons nos meilleurs livres de classe en ces deux matières, s'appliquassent à composer, à l'usage de l'instituteur primaire, un choix abondant de questions d'*intelligence* de cette sorte, avec des réponses, au lieu de se borner au simple questionnaire de revision. Sans doute, la paresse d'esprit pourrait bien encore transformer cet appareil dit *d'intelligence* en un simple mécanisme : mais de quoi ne peut-on pas abuser?

Par quelle autre voie d'ailleurs un enseignement de si capitale importance dans notre régime politique et social aurait-il action sur les mœurs, sur la manière de penser et de juger, sur le tempérament de notre peuple? On n'ira pas pour cela négliger le savoir sobre et précis; bien au contraire : je demanderais volontiers à l'instituteur de dresser, en prenant conseil de l'inspecteur, une liste de dates bien choisies, accompagnées de la mention des événements considérables auxquelles elles se rapportent, et de faire apprendre

et réapprendre ce tableau, comme on fait la table de multiplication, de manière que les enfants, devenus hommes, ne l'oublient jamais, et y trouvent une sorte de casier fixe pour y loger ce que les lectures de hasard pourront encore leur apprendre de nouveau. — Peu, mais bien choisi, parfaitement compris et retenu, c'est le grand secret de l'enseignement primaire; c'est, en particulier, le secret de l'enseignement historique.

Je ne m'étendrai pas sur l'*arithmétique*, qui reste toujours, et pour des raisons que tout le monde devine, la partie préférée et cultivée, et où je voudrais seulement voir introduire (au moins dans le cours moyen) un peu plus de pratique du raisonnement; ni sur les éléments des *sciences physiques et naturelles*, où les anciens maîtres, et ceux des nouveaux qui n'ont pas traversé l'école normale, tâtonnent péniblement (si même ils tâtonnent), mais qui prennent peu à peu leur place distincte, bien que restreinte, dans l'instruction élémentaire. Là aussi j'appellerais de mes vœux la pratique habituelle de questions d'intelligence, de celles qui, en excitant l'étonnement, « père de la science », exercent et fortifient l'esprit, et qui jettent un pont entre la leçon de l'école, hygiène, agriculture, météorologie, etc., et la vie réelle. — J'allais oublier la *grammaire*, toujours en possession (et à bon droit) d'une place privilégiée, mais qui, en perdant du côté de la récitation littérale et des exercices mécaniques, n'a pas assez gagné du côté de l'explication et des exercices intelligents : je pense aussi qu'il est temps de revenir de la réaction excessive contre les exercices d'analyse logique et grammaticale, que je voudrais voir mêlés discrètement, mais habituellement, aux leçons de lecture et d'orthographe. — Les *travaux manuels* ne figurent guère que pour mention dans la plupart des écoles, et jusqu'à présent on se demande à quoi ont servi — pour notre enseignement populaire — tant d'heures et de soins prodigués à cet objet dans les écoles normales. — Enfin, je me reprocherais de ne pas dire un mot du *chant*, qui, avec les belles pages de poésie expliquée et récitée, forme le meilleur auxiliaire de l'éducation morale, celui dont l'action promet d'être le plus durable. Il est permis d'espérer qu'avant longtemps il sera entré dans les mœurs, et non pas seulement dans le programme de l'école, s'associant aux divers *mouvements* des classes, et, en tous cas, à l'entrée et à la sortie.

Je ne sais rien de plus émouvant que le spectacle, auquel il m'a été donné plusieurs fois d'assister, d'une nombreuse école de filles ou de garçons, qui, au signal du maître ou de la maîtresse, interrompt ses jeux, s'organise promptement et sans bruit, et défile vers les classes ou vers la cour, en exécutant, sans éclats de voix, de beaux chants. C'est la patrie, c'est la civilisation, c'est aussi un certain idéal moral dont la vision se lève pour un instant à nos yeux. Combien nos inspecteurs devraient veiller avec sollicitude sur le choix et de ces airs et de ces paroles! L'un d'eux m'assurait, et ses collègues avec lui, que les chants de l'école remplaçaient quelquefois, dans les libres et attrayantes réunions de la jeunesse adulte, les mauvaises chansons qui ont trop cours en France : voilà un modeste résultat qui mérite d'être signalé et par où l'on peut voir ce que c'est qu'*agir sur les mœurs*.

Enseignement de la morale.

Il ne m'arrive pas de visiter les écoles primaires, ni surtout les écoles supérieures et les cours complémentaires, où afflue l'élite de la jeunesse populaire, sans éprouver une sorte d'admiration mêlée, je l'avoue, de quelque effroi, à la vue de ce puissant effort qui se rencontre partout d'apprendre et de comprendre, et de monter plus haut à l'aide de ce travail. J'admire tant de bon vouloir chez la plupart des maîtres, avec tant de docile application chez ces élèves, à la physionomie encore rude, mais pleine d'énergie. De toutes parts ce sont des forces individuelles qui s'éveillent par l'instruction, qui prennent conscience d'elles-mêmes et qui cherchent à se donner la plus ample carrière possible: autant d'êtres jusqu'à aujourd'hui voués à une sorte de vie instinctive, anonyme, collective, qui prennent un nom distinct et naissent en quelque sorte à l'humanité. Mais je me demande avec inquiétude pour qui et pour quoi nous travaillons, pour qui et pour quoi nous exerçons ces enfants du peuple à lire, à comprendre, à se rendre compte, à prendre possession des choses et d'eux-mêmes. Est-ce pour livrer ces âmes à peine débrouillées à de nouveaux et étranges éducateurs, à ces livraisons de romans à bon marché, à ces feuilles corruptrices à un sou, parées des plus perfides attraits de l'image illustrée, de la nouvelle, de la chanson, et même, hélas! de l'article-doctrine, qui

envahissent nos bourgs et nos villages, à mesure que nous y semons les premiers rudiments du savoir? Et tant de labeur de notre part, tant de sacrifices de la part de l'État, n'aboutiraient-ils, en accroissant la clientèle de cette honteuse littérature, qu'à accélérer et généraliser le mouvement de dissolution morale, déjà si marqué dans les classes supérieures et moyennes? — Ou, pour dire la même chose en d'autres termes, l'école primaire, à ses divers degrés, qui excelle à susciter partout des forces individuelles, des intelligences curieuses et bien exercées, des volontés capables d'un dessein suivi en vue d'une fin d'utilité pratique, serait-elle destituée du secret d'enseigner à ses élèves la discipline de l'âme et de la conduite sous la règle supérieure de la justice et de la charité?

Je ne ferai nulle difficulté de convenir qu'à cet égard il nous sied d'être modestes, très modestes; mais je refuse de l'être tout seul. Si grande que j'estime la part de l'école dans l'éducation du pays, je n'oublie pas que d'autres influences, dont quelques-unes autrement puissantes que la nôtre, autrement actives, et d'une portée incomparablement plus étendue, figurent parmi les éducatrices du pays : l'*Église*, à qui il siérait, au moins autant qu'à nous, de ne pas se vanter, à considérer le peu d'action visible et *appréciable* qu'elle a sur la moralité du pays; la *politique*, dont les effets en beaucoup de départements sont singulièrement corrupteurs; le *théâtre* et les spectacles de tous genres, véritable école publique, qui insinue ses leçons trop souvent dépravantes par les yeux et par l'oreille; la *littérature* et ses romans, dont je n'ai pas besoin de qualifier le caractère ordinaire; enfin, et surtout, la *presse* quotidienne, avec ses articles grossiers ou raffinés, et ses feuilletons appropriés à tous les degrés de culture, qui parle chaque matin à des millions et des millions de lecteurs. Notre rôle, à nous, gens d'école, qui ne gardons pas les enfants sous notre tutelle au delà de l'âge de onze ou au plus douze ans, en moyenne, sans cesser d'être considérable, apparaît moindre auprès des grands personnages que je viens de nommer, dont la voix atteint partout, et parle chaque jour à tous les âges, à toutes les conditions, à tous les intérêts, à toutes les passions.

On jugera aussi plus équitablement le rôle de l'école, et sa part de responsabilité dans la formation des mœurs publiques, si

l'on veut bien considérer qu'elle n'est pas une Église, ayant son point d'appui dans une doctrine en dehors, ou si l'on veut, au-dessus de l'histoire de l'humanité, de la société, pas plus qu'elle ne dispose d'un clergé célibataire, élevé dès le jeune âge en des séminaires clos, à l'abri des grands courants contemporains d'opinion, à part même de la famille. Nos maîtres, comme leurs élèves, vivent au sein de la société; ils en respirent l'air; ils pensent, ils sentent, ils doutent avec elle; ils en parlent la langue; loin d'y être étrangers, ils sont ses fils légitimes; ils prétendent le rester, et ils sont reconnus pour tels : là est leur force et le secret de leur influence; là aussi est leur faiblesse, puisqu'ils participent plus ou moins aux incertitudes et aux maladies morales de leur entourage. Comment la plupart de nos cent vingt mille instituteurs se détacheraient-ils assez de l'état d'esprit du pays pour le modifier sensiblement? Or qui ne sait que les mœurs, les idées, les sentiments généraux, les habitudes, sont aujourd'hui en pleine crise de transformation, et vont à la dérive, faute d'une boussole assurée, soit chrétienne, soit philosophique; que la morale dominante (quand il y a une morale) est tout utilitaire et empirique, avec des restes de vieilles coutumes et maximes; que l'*honneur* même, vertu si chère à la France, mais règle tout extérieure, sociale, changeante et accommodante, est loin d'avoir une autorité suffisante sur les générations nouvelles-venues; qu'en fait de doctrine, c'est plutôt le scepticisme pratique, avec ses leçons énervantes, que prêchent ou laissent voir les feuilles et les livres de haut ou de bas étage; que, par suite, l'enseignement spiritualiste, ou simplement *moral*, des programmes, des instructions pédagogiques et des manuels, risque de n'appliquer à beaucoup de jeunes esprits qu'une légère couche tout intellectuelle, sinon de pure mémoire, laquelle ne fait pas corps avec leur substance propre.

Mais tout cela dit avec une entière franchise, comment fermer les yeux sur l'urgente, l'absolue nécessité de confier expressément à l'école, malgré son infirmité, un office d'enseignement moral, sans exclure pour cela, est-il besoin de le dire, les autres influences bienfaisantes, ecclésiastiques ou laïques? Quand toutes les conditions de la vie sociale sont profondément bouleversées par des causes irrésistibles, dont il serait puéril de se plaindre ou de

médire, quand le déplacement incessant des populations, favorisé par les chemins de fer, a rompu en grande partie les freins de la *coutume* héréditaire, quand l'industrie agglomère en un même lieu les ouvriers par milliers et dizaines de milliers, les livrant à toutes les excitations de ce mode de vivre, quand le service militaire obligatoire soumet toute la jeunesse durant trois ans à l'épreuve d'idées, d'opinions, de tentations qu'elle n'aurait pas connues dans ses villages, quand la presse bien ou mal pensante, mais corruptrice, vient chercher le lecteur jusqu'à son atelier ou à sa charrue, quand enfin nous sommes visiblement menacés de désorganisation morale et, par conséquent, de décadence politique, devrait-il se trouver un seul homme sensé pour ne pas tourner les yeux vers l'école, qui elle aussi a le rare privilège d'atteindre à peu près tous les enfants, les ayant tout à elle (réserve faite de la fréquentation irrégulière) durant quatre ou cinq ans, et six heures par jour?

On dit, je le sais bien, que l'école s'est elle-même frappée de stérilité, quant à l'action morale, en supprimant l'enseignement religieux, seul capable d'imprimer autorité et sanction à la parole du maître. C'est, à mon avis, se faire une étrange illusion sur la vertu qu'avait autrefois ou qu'aurait encore aujourd'hui cet enseignement, même dans les écoles congréganistes, à plus forte raison dans les écoles laïques : il ne serait aujourd'hui, au milieu d'une instruction générale toute pénétrée de l'esprit scientifique, il n'était guère avant la loi de laïcisation, qu'une sorte de *caput mortuum*, une matière superposée aux autres, enseignée (par une exception unique) selon la *lettre* seulement, inassimilable à l'organisme des études primaires. Je le dis d'autant plus librement qu'à mon avis l'absence de l'inspiration religieuse (je dis l'absence et non la *perte:* car il n'y avait malheureusement rien ou peu de chose à perdre de ce chef) constitue, pour parler le langage du jour, un grave déficit dans notre budget moral. Si la disposition des esprits, si l'état des croyances, si des traditions nationales bien vivantes et compatibles avec les plus nobles inspirations des temps modernes eussent favorisé et rendu pour ainsi dire *naturelle* une instruction religieuse scolaire, qui eût été véritablement religieuse, allant au vif de l'âme, et non pas seulement ecclésiastique, c'est-à-dire rituelle, dogmatique, souvent supersti-

tieuse; et si cette instruction, rattachant l'âme de l'enfant au principe infini des choses, lui révélant par là même sa grandeur et son immortalité avec sa parenté divine, avait accompagné une instruction morale non ascétique, toute séculière et pratique, unissant les traits essentiels de l'idéal chrétien à ceux de l'idéal antique et moderne, l'humilité au sentiment de la valeur personnelle, la résignation à l'esprit d'entreprise, la douceur à la vaillance, la charité à la résistance aux méchants; oui, si pareille alliance eût été praticable, j'entends sincèrement praticable, nul doute que l'éducation publique n'y eût gagné une dignité, une autorité singulières. Mais qui ne voit que je viens de tracer un programme chimérique, et qui ne trouverait ni écho dans le sentiment public, ni une langue connue, familière aux instituteurs, pour s'exprimer et s'enseigner, moins familière encore au clergé! Qui ne voit aussi que la violence seule, la violence légale, compagne inséparable de l'hypocrisie, pourrait rétablir dans nos écoles l'enseignement confessionnel *selon la lettre*, sans le moindre profit pour la moralité des élèves, au grand détriment de la moralité des maîtres et de la dignité même de la religion? Le jour est loin (s'il doit jamais venir!) où la France, sous les auspices de la libre pensée, et non plus de l'autorité dogmatique, retrouvera le sens et la saveur de l'antique tradition chrétienne, depuis longtemps et de plus en plus oubliée. Aujourd'hui, l'idée religieuse, la simple idée de Dieu, sans être proscrite aucunement, occupe dans les mœurs scolaires la même place que dans les programmes, et dans les programmes la même place que dans l'âme française: elle couronne l'enseignement de la morale, elle le complète, elle s'y ajoute; elle ne le pénètre pas.

Est-ce à dire que cet enseignement tout séculier soit inutile ou stérile? Sans doute, on peut regretter qu'il manque, en général, de souffle, qu'il n'ouvre pas à l'enfant les vastes horizons; qu'il n'ait pas cette puissance victorieuse « qui transporte les montagnes » et qui change profondément les caractères. Mais, ici encore, écartons l'illusion: ce souffle, ce grain de foi, ces amples horizons, cette autorité persuasive, cette puissance de « conversion », les rencontre-t-on souvent dans l'enseignement ecclésiastique? N'y sont-ils pas un don rare et une *grâce* exceptionnelle? La *lettre* morte, la formule transmise et sèche, n'y remplacent-ils pas sou-

vent l'esprit de vie? Et serait-il équitable de demander à nos maîtres laïques une *spiritualité* qu'on se résigne à ne trouver que par exception chez les interprètes attitrés de la morale religieuse?

Je dirai ici une pensée que m'ont souvent suggérée mes visites d'écoles. Si l'élite de nos maîtres, simples instituteurs ou professeurs, professeurs de sciences en particulier, a échappé en partie à la contagion de certaines doctrines très en faveur autour d'elle; si, en acquérant plus de savoir, elle ne s'est pas engouée d'un positivisme grossier, c'est à l'enseignement nouveau qu'elle le doit, aux leçons de psychologie et de morale qu'elle a entendues à Saint-Cloud, à Fontenay et dans les écoles normales, aux ouvrages sur la matière qu'elle a lus. Elle a au moins appris, des maîtres laïques en qui elle mettait sa confiance, qu'il y a entre le ciel et la terre plus de choses que le bon sens vulgaire n'en sait découvrir: et n'est-ce pas là le commencement de la sagesse?

Non, il n'est pas vrai que, tout infirme et borné qu'il est, cet enseignement soit sans valeur et sans profit dans nos écoles. On s'y applique de toutes parts, avec la meilleure volonté, inspecteurs d'académie, inspecteurs primaires, instituteurs; il se forme peu à peu une *procédure*, un appareil de moyens (exposés, résumés, lecture de poésies, sentences apprises par cœur, chants): en attendant qu'il se forme une tradition, chacun y met du sien. Son grand mérite, c'est qu'il est sincère et libre, et qu'à la faveur de cette sincérité il peut devenir de plus en plus *personnel* chez les maîtres, par conséquent vivant et efficace. Un autre mérite, c'est qu'il est généralement pratique; s'il n'a pas de prétentions ni de portée spéculatives, du moins vise-t-il modestement à des résultats prochains et précis. Étant sincère et pratique, il est tout séculier, tout moderne; j'entends qu'il s'applique à régler selon la raison le commerce social, politique, domestique. Il y a plus: tout occupé qu'il est des *actes* de la vie extérieure, il ne néglige pourtant pas la vie du dedans, dont l'autre n'est que la traduction plus ou moins fidèle, les sentiments, la disposition intérieure. On remarquera même que les instructions pédagogiques, ainsi que les programmes, insistent fortement sur cette vie cachée aux regards, dont la morale superficielle du monde a peu de cure, et que la morale ecclésiastique,

infidèle à ses origines, laisse trop ignorer à ses disciples. Le sentiment de la responsabilité personnelle apparaît, on peut le dire, au commencement, au milieu, et à la fin des programmes; et ceux qui ont suivi d'un peu près l'évolution des idées morales en France, depuis deux siècles, n'auront pas de peine à juger que cette continuelle et insistante provocation à se replier sur soi, à s'observer en vue de se connaître par le dedans, et à se connaître au vrai pour se *refaire*, n'est pas une médiocre nouveauté dans l'éducation, nouveauté plus surprenante et de plus haute portée encore dans l'éducation populaire.

Je conviendrai de nouveau que tout cela est encore embryonnaire; que les manuels populaires des philosophes et les leçons des instituteurs manquent trop de cette chaleur rayonnante qui pénètre les âmes; que les livres, même les plus pratiques, à plus forte raison les leçons orales, restent trop *intellectuels*; ce qui, encore une fois, n'est pas un trait exclusivement propre à l'enseignement laïque. Mais, d'abord, il y a déjà d'heureuses exceptions qui peuvent devenir fréquentes; et sans me permettre de citer des auteurs vivants, j'appellerais nos grands poètes du dix-neuvième siècle à témoigner que les lèvres laïques peuvent parler sur ces sujets avec *autorité* et avec *intimité* lorsque l'étincelle du prophète vient à les toucher; qu'il ne leur est pas interdit, dans leurs chants, d'emplir la vie présente d'éternité, ni la vie humaine et séculière de divinité. Entre tous les préjugés, disons plutôt entre toutes les superstitions séculaires qu'entretient notre paresse morale, la plus mortelle est celle qui nous porte à réserver à un ordre d'hommes privilégié la connaissance des choses profondes de l'âme et le maniement des choses sacrées.

Enfin cet enseignement est né; il vit; il cherche à tâtons sa loi, ses principes, ses organes, sa langue; il fait son noviciat, auquel nos maîtres laïques n'ont malheureusement été préparés ni par la tradition de l'Église, ni par celle du dix-huitième siècle. Qu'un jour une voix s'élève, comme il s'en est fait entendre plus d'une fois dans les temps anciens et dans les temps chrétiens, voix d'un homme ou d'une doctrine, d'un philosophe ou d'un moraliste religieux; qu'elle nous parle avec puissance, et dans notre propre langue séculière, de ce qui est notre intérêt suprême, de ce qui, en chacun de nous, est l'essentiel de l'huma-

nité; et cette parole, d'où qu'elle vienne, de la libre pensée toute seule ou de la libre pensée associée aux traditions chrétiennes, trouvera aussitôt dans les écoles des milliers d'interprètes pour la vulgariser et la faire arriver jusqu'aux derniers confins du pays.... Mais à quel espoir osé-je m'abandonner? Ce sont, hélas! d'autres voix, voix de sensualité, de haine, de sophismes, qui ont aujourd'hui le privilège de parvenir à des extrémités où, jusqu'à présent, nulle vie de l'esprit ne s'était manifestée; et c'est nous, hélas! qui leur préparons des auditoires sans cesse renouvelés!

Inspecteurs primaires.

Au sujet des inspecteurs primaires, je croirais manquer à un devoir de justice en ne confirmant pas aujourd'hui le jugement que m'avait déjà dicté, en 1880, ma première inspection de l'enseignement primaire. Nous avons là un corps de fonctionnaires très estimable, qui rend de grands services, et à qui ce serait faire un honneur mérité que de lui en demander de plus grands encore; un corps qui n'est pas une simple *administration*, chargée de veiller à l'exécution des règlements, mais dont chaque membre s'occupe à la fois du temporel et du spirituel; qui négocie avec les municipalités, et en même temps propage les bonnes méthodes, ranime les instituteurs sommeillants, entretient les bonnes traditions. Quand on a vu nos inspecteurs isolés, sans autre lien entre eux ni d'autre stimulant que deux ou trois réunions annuelles au chef-lieu, s'inspirer des plus hautes instructions pédagogiques et les traduire de leur mieux en langage vulgaire à l'usage de maîtres dont un grand nombre n'ont reçu aucune éducation professionnelle régulière; quand on les a vus lutter pied à pied et sans relâche contre la routine et l'inertie envahissantes, contre l'indifférence des familles, des conseils municipaux, des hommes publics de tous degrés, contre l'hostilité déguisée ou affichée du clergé, on ne se défendra pas du sentiment de respect que j'exprimais plus haut.

S'il y a dans ce personnel, comme dans les autres ordres de l'enseignement, certains défauts collectifs, avec des inégalités et des défaillances individuelles, il y a, j'ose le dire, plus que nulle part ailleurs, outre la déférence hiérarchique et la docilité aux

bons conseils; la foi à l'œuvre que l'on fait et un effort incessant pour la mieux comprendre et la mieux accomplir.

Qu'on se mette un moment à la place de chefs de service qui peuvent, sans craindre d'être démentis, décrire en 1894, en pleine et victorieuse République, la situation que voici:

« ... Je n'ai pas besoin de rappeler que la loi sur l'obligation scolaire semble complètement inconnue et que les commissions n'existent dans aucune commune. Un esprit d'indépendance frondeuse se montre dans les moindres villages, et l'administration reste trop souvent désarmée en présence des résistances locales. Non seulement on ne tient pas compte de l'obligation; mais on s'oppose autant que possible à la laïcité; on va même jusqu'à refuser des locaux pour la tenue des écoles publiques...

» Quant aux délégués cantonaux, qui auraient plus d'influence auprès des familles que les instituteurs, et qui sont plus indépendants, ils paraissent malheureusement considérer leurs fonctions comme purement honorifiques. Qu'on ajoute à cela le maintien, dans les rangs du personnel, de fonctionnaires âgés, fatigués et routiniers. »

Si l'on considère que ce langage est celui d'un esprit mesuré, dans une circonscription exempte de fanatisme violent, on appréciera mieux ce qu'il faut à nos inspecteurs d'empire sur soi, de persévérance, de foi pédagogique pour ne pas plier à leur tour sous la pression de mœurs indolentes et ne pas se dérober au devoir de remonter la mauvaise pente séculaire. Il est juste d'ajouter qu'ils trouvent généralement dans les inspecteurs d'académie des guides éclairés et des tuteurs qui savent accepter les responsabilités. Je le répète, l'État dispose là d'une force qui ne demande qu'à être dirigée et, au besoin, soutenue pour imprimer plus de cohésion au personnel primaire en lui communiquant une plus forte impulsion pédagogique.

Cohésion et impulsion : on ne saurait séparer ces deux choses. J'entends dire, il est vrai, et je suis tout disposé à le croire, qu'à part un petit nombre d'indisciplinés des grandes villes, animés d'un mauvais esprit, la plupart des instituteurs se serrent avec confiance autour de leurs inspecteurs primaires. Ces bonnes relations seraient, ajoute-t-on, encore plus étroites et plus fécondes si les inspecteurs étaient moins souvent déplacés. Mais que les

maîtres se sentent les serviteurs d'une même cause, de la plus noble de toutes, les soldats du même drapeau, unis par des idées communes, et que cette communauté active soit pour eux une force, une source de courage et d'émulation, une raison de se respecter mutuellement et de s'attirer le respect, voilà de quoi je voudrais être plus assuré que je ne le suis.

La solidarité ne se décrète pas. Autant elle est facile à maintenir sous le vœu de l'obéissance religieuse au sein d'une congrégation (mais c'est là un genre de solidarité qui ne saurait convenir au génie laïque), autant elle est laborieuse à établir dans une société scolaire aussi vaste que la nôtre, composée encore aujourd'hui d'éléments de valeur très inégale, dont une partie, recrutée en dehors des écoles normales, dépourvue de traditions et de grades supérieurs, n'est guère susceptible de profiter de l'impulsion générale. C'est évidemment l'esprit seul, un esprit commun, sans cesse renouvelé et librement adopté, un esprit moral et pédagogique tout ensemble, avec un sentiment patriotique éclairé, qui peut relier ensemble tout ce peuple de maîtres et de maîtresses.

Il faut savoir attendre. Attendre que le temps ait fait son œuvre et que le personnel soit plus homogène d'origine et d'éducation. Mais on serait inexcusable d'oublier un seul moment quelle cause de faiblesse c'est pour l'enseignement en général et pour les individus en particulier que l'état d'isolement où nous vivons, mal corrigé par le simple lien administratif. Chacun vit à part, seul avec lui-même ; beaucoup vivent très à l'écart, loin de leurs supérieurs, loin de tout centre d'activité intellectuelle, et n'ont d'autre secours à attendre que la visite annuelle, si rapide et nécessairement si insuffisante, de leur inspecteur.

En observant de près cette situation, je me suis quelquefois demandé s'il n'y aurait pas un meilleur parti à tirer des conférences pédagogiques ; non pour les faire plus fréquentes, — cela serait presque partout impossible, — mais pour les rendre plus intéressantes, plus excitantes, plus encourageantes, et d'un effet plus durable. Je ne me permettrai pas de proposer des catégories nouvelles de sujets à traiter ou d'exercices à introduire : je comprends trop bien à quelles difficultés on va se heurter dans la pratique et, entre autres, à quelle inertie intel-

lectuelle d'un certain nombre de maîtres. Je voudrais seulement rappeler à MM. les inspecteurs que ces conférences leur mettent entre les mains un instrument de grande portée, dont l'efficacité dépend — non pas entièrement, mais en grande partie — de ceux qui le manient. Il faut, j'en conviens, pour les bien diriger, avec du savoir et de l'expérience, beaucoup de tact, de souplesse, de fermeté; il faut aussi renouveler les moyens d'action, et chercher sans cesse par où l'on pourrait atteindre, captiver, persuader son monde, et le mettre en mouvement. Il faut également — dirai-je *surtout?* — avoir bien présents à l'esprit les vues d'ensemble, les principes généraux d'éducation qui vivifient le plus humble enseignement; et ces principes, il faut se mettre en état de les communiquer, non pas comme des formules sacrées, mais comme un ferment actif mêlé à tous les conseils, à toutes les leçons. C'est beaucoup demander, et je reconnais que le tableau est plus facile à tracer qu'à réaliser.

Il est bon néanmoins de prémunir nos très méritants inspecteurs contre un mal particulier à notre profession, qui pourrait s'appeler l'*usure*, l'effet de la *longue pratique;* mal voisin, sinon du découragement, au moins de la résignation à de médiocres résultats. La vérité est qu'ils peuvent beaucoup, et qu'ils pourront de plus en plus, s'ils s'en rendent capables, à mesure qu'ils seront mieux soutenus dans tous leurs cantons par une petite élite d'instituteurs, imprimant le branle aux autres.

Me hasarderai-je aussi à demander — mais plus timidement encore — s'il n'y aurait pas quelque avantage pour les institutrices à les convoquer parfois séparément, si par là bien des difficultés matérielles ne seraient pas diminuées le jour de la conférence; si l'inspecteur, assisté d'une institutrice principale, n'exercerait pas une action plus directe sur son personnel féminin; si, enfin, les jeunes maîtresses détachées au loin, sur la montagne ou dans les villages reculés, ne trouveraient pas, dans la réunion de personnes de leur sexe, plus de réconfort et de ravitaillement que dans la grande réunion ouverte aux hommes et aux femmes? — Ne pourrait-on pas charger même quelquefois la directrice de l'école normale de participer avec l'inspecteur à la présidence de quelques-unes de ces conférences, où elle apprendrait à connaître directement l'état réel des

personnes et des choses primaires dont elle vit habituellement beaucoup trop éloignée; elle y retrouverait, d'ailleurs, ses anciennes élèves, à qui elle saurait mieux que personne dispenser la parole d'avertissement ou d'encouragement. Nul doute qu'elle ne rapportât de là dans son école un choix d'observations qui modifierait en plus d'un point sa propre manière de diriger et d'enseigner et celle des professeurs, ses collègues. On verrait aussi par cette épreuve si elle est capable d'exercer, le cas échéant, un office d'inspection, bien différent, à coup sûr, de celui de la direction d'une école normale.

Mais je n'insiste pas; c'est à titre d'exception et d'essai que je proposerais les conférences *spéciales* d'institutrices.

. . . .

Je me suis étendu bien au delà des limites que je m'étais d'abord tracées : il faut finir. En repassant du regard les établissements de tous degrés que j'ai visités, en me rappelant les nombreux entretiens qu'il m'a été donné d'avoir avec les hommes d'école, si je cherche à résumer en deux mots mon impression d'ensemble, je ne peux guère que répéter ici ce que j'ai dit. Il y a partout beaucoup de bon vouloir, beaucoup de travail et d'intelligence, beaucoup de savoir acquis. Ce qu'il n'y a pas, me semble-t-il, au même degré, c'est la culture, c'est l'éducation, ce sont les habitudes et les goûts de l'esprit, c'est aussi le souffle vivifiant. Et le souffle, pour parler sans images, c'est la poursuite d'un but supérieur, c'est une direction commune qui relie entre eux et les hommes et leurs efforts. Et, si j'ose préciser encore davantage, c'est le dessein nettement conçu par tous de préserver la France par la culture, par l'éducation profonde des esprits et des cœurs, de la décadence politique et morale que beaucoup lui présagent, que des amis même appréhendent, et dont aucun privilège, ni surnaturel, ni de race, ni d'histoire, ne la garantit. Quand on a derrière soi des dates récentes accumulées (sans parler d'une série d'autres plus anciennes) telles que les journées de Juin 1848, 1851 et le Second Empire, le plébiscite de 1870 et Sedan, la Commune de 1871, hier encore le boulangisme; et quand on se rend compte de la situation générale de l'Europe, il y a lieu d'être sur ses gardes, d'ouvrir les yeux et de veiller de près. Quelques mots d'un publiciste des États-Unis, adressés à son propre pays, me

sont plus d'une fois revenus à l'esprit au cours de mon inspection : « Les gens de bien sauvent leur pays, mais ils ne le sauvent que si les autres sont capables de se laisser inspirer et guider par leur exemple. Quand une société décline, il peut arriver un moment où les gens de bien luttent inutilement contre les causes de ruine. Annibal ne put sauver Carthage; Démosthènes n'a pu sauver Athènes; et Jésus, lui-même, n'a pu empêcher la ruine de Jérusalem et de la patrie juive. Il y a des nations qui descendent trop bas pour qu'on puisse les sauver. En sommes-nous là? J'espère que non; mais, pour que cet espoir se réalise, il faut que tous les patriotes et tous les chrétiens travaillent de concert. » N'est-ce pas là parler en homme et en bon citoyen, sans illusion et sans découragement? Oui, former une élite populaire d' « hommes de bien », d'esprits droits, honnêtes, vaillants; et, à côté d'eux, une moyenne générale de braves gens, « capables de se laisser inspirer et guider par leur exemple », voilà sans doute le plus grand service que l'école primaire puisse rendre à notre pays.

. . . .

Tandis que j'écris ces dernières lignes, un scrupule me vient, que je ne veux pas dissimuler.

En appréciant tous les efforts et tous les résultats, aurais-je été trop sévère? N'aurais-je pas porté trop haut la règle de mes jugements? Et à nous peser tous à cette balance, inspecteurs généraux, directeurs et professeurs d'écoles normales supérieures, aussi bien qu'inspecteurs primaires, directeurs et professeurs d'écoles normales et instituteurs, ne risquerions-nous pas d'être tous également trouvés bien légers?

Oui, à n'en pas douter.

Mais si nous avons, les uns et les autres, un égal besoin d'être jugés avec indulgence, et plutôt d'après notre bon vouloir que d'après nos succès, nous n'avons pas moins besoin, je pense, d'être sans cesse rappelés de la routine formelle à l'esprit, au véritable esprit d'éducation, ainsi qu'à l'intérêt supérieur, en même temps qu'actuel et pressant, du pays.

Félix Pécaut.

L'INSTRUCTION PRIMAIRE AUX ÉTATS-UNIS

(Cinquième et dernier article.)

TROISIÈME PARTIE

Principaux résultats de la statistique.

(Suite et fin.)

5° *High schools.*

Les écoles maternelles et les écoles d'enseignement primaire supérieur sont comprises dans la statistique de l'enseignement primaire de plusieurs États. Aux États-Unis, les Kindergarten ne font pas partie du système des écoles publiques, quoiqu'il y ait une cinquantaine de villes qui possèdent des établissements publics de ce genre, et le Bureau d'éducation n'en dresse pas la statistique[1]: quant aux High schools, elles sont classées dans la catégorie des établissements d'enseignement secondaire, et elles y sont à leur place, puisqu'on y donne, non seulement un enseignement primaire supérieur, mais souvent un enseignement véritablement secondaire et même l'enseignement classique. Cependant, comme elles font partie des « Common schools », dont elles sont le degré supérieur, nous donnons le tableau de ces écoles par État, en faisant observer que le nombre des élèves figurant dans ce tableau ne comprend que ceux qui font, d'après la classification américaine, des études secondaires, ceux qui font des études primaires ayant été comptés dans les tableaux relatifs aux écoles primaires.

Ce tableau présente les chiffres partie pour l'année 1889-1890, partie pour l'année 1890-1891. Ces chiffres se trouvent déjà compris dans les tableaux généraux relatifs aux écoles publiques.

---

1. Voir cependant dans le *Report of the commissioner of education*, 1888-1889, p. 781, un tableau des Kindergarten dans cinquante villes.

High schools par États et Territoires en 1890.

ÉTATS ET TERRITOIRES	NOMBRE D'ÉCOLES	NOMBRE DE PROFESSEURS			NOMBRE D'ÉLÈVES DANS LES CLASSES de l'enseignement secondaire		
		Hommes	Femmes	Total	Garçons	Filles	Total
Total pour les États-Unis.	2,773	3,745	4,525	8,270	85,219	126,379	211,598
Maine.	96	106	120	226	2,552	3,317	5,869
New Hampshire . . .	36	34	48	82	981	1,273	2,254
Vermont.	38	23	54	87	710	947	1,657
Massachusetts	187	279	340	619	8,109	11,358	19,467
Rhode Island	10	25	33	58	608	917	1,525
Connecticut	48	69	114	183	1,942	2,728	4,670
New York.	226	355	605	960	11,926	13,842	25,768
New Jersey	43	56	113	169	1,514	2,709	4,223
Pennsylvanie.	161	235	282	517	4,539	7,878	12,417
Delaware	9	10	16	26	301	280	581
Maryland	31	33	24	57	596	659	1,255
District de Columbia .	2	21	31	52	431	934	1,365
Virginie.	48	49	57	106	853	1,269	2,122
Virginie de l'Ouest . .	4	3	22	25	184	298	482
Caroline du Nord . .	10	14	13	27	198	312	510
Caroline du Sud. . .	13	15	24	39	153	516	669
Géorgie	29	34	57	91	826	1,504	2,330
Floride	20	31	21	52	422	444	867
Kentucky	38	42	33	75	1,057	1,540	2,596
Tennessee	24	28	29	57	401	612	1,013
Alabama.	17	18	18	36	305	388	693
Mississipi	14	14	17	31	267	294	561
Louisiane	5	8	11	19	267	511	778
Texas.	78	101	87	188	1,436	2,257	3,693
Arkansas	21	23	23	46	472	634	1,106
Ohio	304	410	433	843	8,291	12,233	20,524
Indiana.	117	193	144	337	3,351	5,209	8,560
Illinois	208	314	347	661	6,199	11,573	17,772
Michigan	153	189	273	462	5,063	7,078	12,141
Wisconsin.	132	155	167	322	3,158	4,480	7,632
Minnesota.	76	106	168	274	2,298	3,493	5,791
Iowa	180	206	290	496	5,020	7,763	12,783
Missouri.	73	123	99	222	2,594	4,649	7,243
Dakota du Nord . . .	3	3	5	8	58	81	139
Dakota du Sud. . . .	10	7	13	20	136	225	361
Nebraska	88	105	97	202	2,001	2,975	4,976
Kansas	104	137	91	228	2,509	3,853	6,362
Montana.	9	8	8	16	106	199	305
Wyoming	2	2	3	5	41	59	100
Colorado	25	41	50	91	746	1,124	1,870
Arizona.	3	3	1	4	19	43	62
Utah	1	1	»	2	14	27	41
Nevada	11	8	6	18	154	289	443
Idaho.	5	5	4	8	102	94	196
Washington	11	11	9	36	291	402	693
Orégon	9	12	15	21	206	360	566
Californie	41	70	103	166	1,812	2,747	4,559

6° *Éducation des enfants de couleur.*

Les dix-sept États dans lesquels il y avait des esclaves avant la guerre de sécession ont des écoles distinctes pour les enfants de race blanche et pour les enfants de race noire ou mélangée *(colored people)*. Dans ces dix-huit États on comptait, en 1890, 15 millions et demi de blancs, soit 69 0/0 de la population totale, et près de 7 millions de gens de couleur, soit 31 0/0 de la population totale; 3,423,000 enfants blancs, soit 22 0/0 de la population blanche, et 1,290,000 noirs, soit 18.5 0/0 de la population noire, étaient inscrits dans les écoles publiques. Sur 100 inscrits de chaque race, il y avait 63.3 blancs et 62.4 noirs présents dans les classes.

L'instruction était donnée par 79,000 maîtres ou maîtresses de race blanche et 24,000 maîtres ou maîtresses de couleur. Dans tous les États, les instituteurs de couleur étaient moins payés que les blancs [1].

Le tableau de la page 323 donne le chiffre des élèves de race blanche et des élèves de couleur inscrits dans les écoles publiques des anciens États à esclaves, pour l'année 1890-1891, celui de la fréquentation moyenne pour l'année 1888-1889, et celui des instituteurs et institutrices des écoles publiques de ces mêmes États pour l'année 1888-1889.

7° *Ecoles privées.*

Les écoles privées ne sont pas comprises dans les tableaux précédents. La statistique de ces écoles est difficile à établir en Amérique, comme en Europe, parce qu'elles ne relèvent pas de l'administration; elle est même sans doute plus difficile à dresser avec exactitude aux États-Unis que dans certains États européens, comme la France, où la loi donne aux fonctionnaires publics un

1. La différence est quelquefois faible : $ 22,04 et $ 21,05 par mois dans les campagnes de l'Alabama; par contre, $ 126,11 et $ 67,35 dans les villes du Kentucky.

Élèves de race blanche et de race noire en 1890-1891, dans les anciens États à esclaves.

ÉTATS	POPULATION			EN 1890-91 — ÉLÈVES INSCRITS DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES				EN 1888-89			
	Blanche	De couleur	Nombre de gens de couleur sur 100 person.	Blancs	De couleur	Rapport pour cent à la population d'âge scolaire (5 à 18 ans) — Blanche	Rapport pour cent — De couleur	Fréquentation moyenne par jour et par 100 élèves inscrits — Blancs	Fréquentation — De couleur	Instituteurs et Institutrices — Blancs	Instituteurs et Institutrices — De couleur
Alabama	830,796	682,221	45.09	186,125	115,400	63.98	46.33	59.3	65.0	4,182	2,136
Arkansas	816,517	311,662	27.63	163,603	59,468	56.39	52.87	»	»	3,770	1,246
Delaware	139,429	29,064	17.25	26,778	4,656	69.10	53.30	62.7	61.9	605	96
District de Columbia	154,352	76,040	33.00	24,239	14,147	60.14	65.40	76.6	75.7	495	250
Floride	224,461	166,961	42.65	56,671	37,342	75.26	62.56	»	»	1,849	661
Géorgie	973,462	863,891	47.02	236,595	150,702	68.52	47.72	»	»	5,009	2,500
Kentucky	1,585,526	273,109	14.70	370,913	55,574	75.28	61.48	56.5	56.1	7,791	1,250
Louisiane	554,712	563,875	50.41	75,688	55,021	40.34	27.53	60.2	76.2	1,875	801
Maryland	824,149	218,241	20.94	154,418	34,796	64.49	50.40	57.5	47.5	3,210	616
Mississipi	539,703	749,897	58.15	154,477	173,378	79.15	61.01	64.4	60.3	4,190	3,131
Missouri	2,524,468	154,716	5.77	605,107	34,622	75.41	70.80	»	»	13,065	720
Caroline du Nord	1,049,191	568,756	35.15	214,908	115,812	59.37	53.37	65.1	59.1	4,544	2,523
Caroline du Sud	458,454	692,695	60.17	93,024	116,535	57.44	42.87	75.2	72.0	2,688	1,676
Tennessee	1,332,971	434,547	24.58	377,879	105,458	81.86	67.69	73.3	65.5	6,438	1,790
Texas	1,741,190	494,333	22.11	394,150	121,929	63.37	64.01	»	»	8,418	2,462
Virginie	1,014,680	641,300	38.73	219,141	123,579	65.44	51.86	59.9	55.9	5,550	1,973
Virginie de l'Ouest	729,262	33,532	4.40	191,948	6,428	76.28	61.81	63.0	63.3	5,313	178
	15,493,323	6,954,840	30.98	3,539,670	1,324,937	67.83	52.08	»	»	78,992	24,009

droit de surveillance sur ces écoles. M. W. T. Harris a cependant, dans son rapport pour l'année scolaire 1889-1890, publié un essai de statistique de ces écoles pour dix-huit États.

Il a calculé approximativement qu'il doit y avoir un peu plus d'un million et demi d'enfants dans les écoles privées : ce qui fait 11.2 0/0 du total des élèves inscrits dans toutes les écoles primaires. Dans la division Nord-Atlantique, où la population est dense, où il y a plus de villes populeuses et plus de richesse qu'ailleurs, où il y a aussi plus de différence dans la condition sociale des personnes, on trouve un grand nombre d'écoles privées; beaucoup de parents qui sont dans l'aisance les préfèrent, surtout pour leurs filles, aux écoles publiques où les enfants de toute condition se trouvent mêlés. Quelque démocratiques que soient leurs institutions, les Américains n'échappent pas plus que les Européens au désir de se distinguer de la foule et d'épargner à leurs enfants certains contacts, particulièrement la coéducation des filles ; ces contacts paraissent plus choquants dans les cités que dans les villages. Au Massachusetts, le nombre des élèves des écoles privées a beaucoup augmenté depuis vingt ans : en 1871-1872, 463 écoles et 13,687 élèves; en 1890-1891, 471 écoles et 59,030 élèves [1]. C'est surtout par les écoles paroissiales que s'est produite l'augmentation. Le « Board of education » s'en inquiète et déclare qu'un mode d'éducation qui écarte systématiquement des écoles publiques une portion considérable de la population scolaire, et la soumet à une éducation organisée sur un plan tout différent, entraîne des conséquences que l'État ne serait nullement disposé à laisser se développer [2]. L'agent du « Board » demande, en conséquence, qu'aucune école privée ne puisse s'ouvrir, qu'aucun maître ne puisse y enseigner sans une autorisation préalable, que les écoles privées soient ouvertes à l'inspecteur, et les élèves soumis à l'examen des autorités scolaires [3].

---

1. Le nombre des écoles paraît avoir varié plus qu'augmenté d'année en année : 463 en 1871-1872, 402 en 1872-1873; 511 en 1889-1890 et 471 en 1890-1891. Le nombre des élèves a toujours été en augmentant. Voir *Fifty fifth annual Report of the Board of education.*

2. *Ibidem*, p. 11.

3. *Ibidem*, p. 305.

Ecoles privées comparées aux écoles publiques, et nombre total des élèves inscrits par États et Territoires en 1890.

ÉTATS ET TERRITOIRES	NOMBRE D'ÉLÈVES INSCRITS — DANS LES ÉCOLES privées.	NOMBRE D'ÉLÈVES INSCRITS — DANS LES ÉCOLES publiques.	NOMBRE D'ÉLÈVES INSCRITS — TOTAL	RAPPORT POUR 100 — des élèves inscrits dans les écoles privées au total des élèves	RAPPORT POUR 100 — du total des élèves inscrits dans toutes les écoles à la population
États-Unis. . .	*a* 1,611,200	12,697,196	14,308,396	*b* 11.26	22.85
New Hampshire	7,750	59,813	67,563	11.47	17.94
Vermont. . . .	6,225	65,608	71,833	8.67	21.60
Massachusetts. .	58,179	371,492	429,671	13.54	19.20
Rhode Island. .	*c* 9,753	52,774	62,527	15.60	18.10
Connecticut. . .	19,066	126,505	145,571	13.10	19.51
New York . . .	208,409	1,042,160	1,250,569	16.66	20.85
New Jersey. . .	47,279	234,072	281,351	16.81	19.47
D. de Columbia.	3,109	36,906	40,025	7.80	17.37
Tennessee . . .	54,500	447,950	502,450	10.85	28.38
Mississippi *d*. .	25,100	325,862	350,962	7.15	27.22
Illinois.	105,232	778,319	883,551	11.91	23.10
Michigan. . . .	39,900	427,032	466,932	8.55	22.29
Montana. . . .	1,720	16,980	18,700	9.20	14.15
Utah.	9,894	37,279	47,173	20.94	22.68
Nevada	595	7,387	7,982	7.45	17.44
Washington . .	3,270	55,964	59,234	5.52	16.95
Orégon	5,062	63,254	68,316	7.41	21.78
Californie . . .	*d* 21,460	221,756	243,216	8.81	20.13

a. Evaluation faite d'après les Etats qui ont fourni des renseignements.
b Ces rapports ne s'appliquent qu'aux Etats qui ont fourni des renseignements.
c. D'après les relevés des recenseurs; ces nombres ne comprennent que les enfants d'âge scolaire.
d. En 1888-1889.

Dans le New York et le New Jersey, on trouve un sixième de la population enfantine appartenant aux écoles privées. On en trouve plus d'un dixième dans l'Illinois, où est la grande ville de Chicago. Si on en trouve beaucoup plus dans l'Utah, c'est que les Mormons ont leurs écoles spéciales.

Car, au contraire, il y en a généralement peu dans les États nouveaux de l'Ouest : moins de 9 pour 100 en Californie, et 5 1/2 seulement dans le Washington. Dans cette région, où la démocratie règne en souveraine incontestée, l'enfance est presque toute coulée dans le moule de l'école publique.

Les écoles confessionnelles appartiennent toutes, ou presque toutes, à la catégorie des écoles privées. Les écoles catholiques sont dans ce cas. D'après le *Sadlier's Catholic Directory* de 1888, il y avait aux États-Unis 2,606 écoles de paroisse tenues par des congréganistes, frères ou sœurs, et renfermant 511,000 élèves, sans compter les couvents. Comme le gouvernement veut ignorer les matières religieuses, les statistiques du Bureau d'éducation ne les distinguent pas, du moins dans l'enseignement primaire, des autres écoles. Il existe cependant beaucoup d'écoles privées presbytériennes, et le nombre des écoles privées catholiques a augmenté depuis 1888[1]. Il a augmenté particulièrement dans le Massachusetts, où l'immigration a amené la fondation de paroisses canadiennes ; les écoles où l'enseignement est donné en français y sont tout à fait distinctes des écoles catholiques irlandaises, et paraissent même obtenir de celles-ci une médiocre sympathie. La statistique du Massachusetts contient quelques renseignements à ce sujet. Elle mentionne 103 écoles paroissiales, dont le plus grand nombre ont été ouvertes postérieurement à l'année 1880, avec un chiffre de 46,159 élèves; la plupart sont dirigées par des sœurs (784 institutrices et 84 instituteurs), et déclarent donner l'enseignement en anglais[2].

8° *Résumé général des élèves et étudiants.*

Le tableau de la page suivante, qui doit faire partie du Rapport pour l'année 1891-1892, et que le commissaire de l'éducation a bien voulu me communiquer en épreuve, fait connaître la répartition générale des élèves et étudiants dans les trois degrés primaire, secondaire et supérieur de l'enseignement public et privé. Ce tableau est nécessaire pour compléter les renseignements sur la matière, puisque les « High schools » figurent dans l'enseigne-

1. Voir, dans *L'Église catholique et la liberté aux États-Unis*, l'indication des principales congrégations qui s'occupent d'enseignement; mais cet ouvrage ne contient pas une statistique de l'enseignement primaire catholique.

2. Voir *Fifty fifth annual Report of the Board of education*, p. 302.



Nombre total des élèves de tout degré en 1891-1892.

RÉGIONS	ÉLÈVES RECEVANT L'INSTRUCTION ÉLÉMENTAIRE « Primary and Grammar grades »				ÉLÈVES RECEVANT L'INSTRUCTION SECONDAIRE « High school grade »				ÉLÈVES RECEVANT L'INSTRUCTION SUPÉRIEURE							NOMBRE TOTAL D'ÉLÈVES PAR 100 HABITANTS
									DANS LES ÉCOLES NORMALES			DANS LES UNIVERSITÉS ET COLLÈGES				
	DANS LES ÉCOLES publiques	DANS LES ÉCOLES privées (Évaluation qui est peut-être au-dessous de la réalité)	TOTAL	NOMBRE D'ÉLÈVES par 100 habitants	DANS LES ÉCOLES publiques	DANS LES ÉCOLES privées Académies, Séminaires, etc.	TOTAL	NOMBRE D'ÉLÈVES par 100 habitants	publiques (États et villes)	privées	TOTAL DES ÉLÈVES des écoles normales	publics	privés	TOTAL	DANS LES ÉCOLES DE SCIENCES théologie, lois et médecine (publiques)	
États-Unis. . .	12,966,321	1,198,861	14,165,182	22.84	247,660	154,429	402,089	0.64	33,427	5,710	39,137	14,070	58,390	72,460	36,065	23.73
N.-Atlantique .	3,092,976	537,815	3,630,791	20.86	88,070	45,638	133,708	0.76	15,392	418	15,810	1,751	02,652	22,403	12,772	21.86
S.-Atlantique .	1,816,722	113,853	1,930,575	21.79	13,577	22,821	36,398	0.41	2,704	312	3,016	1,452	8,761	10,213	5,226	22.41
Sud-Central. .	2,439,393	151,347	2,590.740	23.08	15,511	29,797	45,308	0.41	2,946	1,118	4,064	1,614	10,559	12,173	4,225	24.34
Nord-Central .	5,012,955	339,099	5,352,054	23.88	119,433	47,123	166,556	0.75	10,736	3,114	13,850	7,785	16,920	24,705	12,943	24.90
Ouest.	604,275	56,747	661,022	21.80	11,069	9,050	20,119	0.66	1,649	748	2,397	1,468	1,498	2,966	899	22.59

ment secondaire et les écoles normales dans l'enseignement supérieur. Il a été dressé et publié depuis plusieurs années par le commissaire de l'éducation, et il fournit les résultats suivants pour le total des élèves recevant l'instruction élémentaire : en 1888-1889, 12,931,259 élèves; en 1889-1890, 14,408,493; en 1890-1891, 14,146,663; en 1891-1892, 14,165,182 élèves. En ajoutant les élèves de l'enseignement secondaire et ceux de l'enseignement supérieur, on trouve un total de 14,714,933 élèves de tout grade et des deux sexes aux États-Unis en 1892. Certaines parties de cette statistique récapitulative ayant été modifiées et améliorées, le détail des chiffres n'est pas exactement comparable d'une année à l'autre, mais l'ensemble l'est à très peu près.

9° *Degré d'instruction.*

Les États-Unis ne peuvent pas, comme certains États européens, avoir par le recrutement militaire des renseignements sur l'instruction primaire de leur population mâle. Mais le recensement décennal fait connaître les illettrés des deux sexes.

En 1880, sur une population totale de 50,153,000 habitants, il y en avait 4,923,000, soit 9.8 0/0, âgés de dix ans et plus, qui ne savaient pas lire, et 6,214,000 [1], soit 12.4 0/0, de dix ans et plus, qui ne savaient pas écrire. Sans doute, une pareille statistique ne saurait prétendre à l'exactitude. Néanmoins, les grands groupes sont assez bien définis par la statistique pour autoriser des comparaisons numériques. On le constate en examinant le tableau suivant, qui donne le rapport du nombre des personnes de dix ans et plus ne sachant pas lire et ne sachant pas écrire à la population totale; ainsi que le même rapport, pour la population blanche et la population de couleur, du nombre des enfants et jeunes gens de dix à vingt ans et des adultes de vingt et un ans ne sachant pas écrire.

1. Dans les tableaux qui accompagnent le discours prononcé au Sénat par M. Henry W. Blair, le 13 juin 1882, le nombre est 6,239,000; mais c'est un chiffre provisoire.



Illettrés

Proportion sur 100 personnes de chaque catégorie (d'après le recensement de 1880).

ÉTATS ET TERRITOIRES	Personnes de 10 ans et au-dessus ne sachant pas lire	Personnes de 10 ans et au-dessus ne sachant pas écrire	Personnes de race blanche : de 10 ans et au-dessus ne sachant pas écrire	Personnes de race blanche : nées aux États-Unis de 10 ans et au-dessus ne sachant pas écrire	Personnes de race blanche : nées à l'étranger de 10 ans et au-dessus ne sachant pas écrire	Personnes de race blanche : hommes de 21 ans et au-dessus ne sachant pas écrire	Personnes de race blanche : femmes de 21 ans et au-dessus ne sachant pas écrire	Personnes de couleur : enfants de 10 ans et au-dessus ne sachant pas écrire	Personnes de couleur : hommes de 21 ans et au-dessus ne sachant pas écrire	Personnes de couleur : femmes de 21 ans et au-dessus ne sachant pas écrire
États-Unis	13.4	17.0	9.4	8.7	12.0	7.8	11.0	70.0	68.7	77.6
Maine	3.5	4.3	4.2	1.9	23.7	4.5	4.1	24.8	21.7	33.3
New Hampshire	4.2	5.0	5.0	1.1	26.9	5.0	4.9	15.8	17.7	18.5
Vermont	4.9	6.0	6.0	2.4	26.6	7.1	6.4	19.3	26.1	20.7
Massachusetts	5.3	6.5	6.4	0.7	19.6	6.2	9.1	15.1	15.8	21.1
Rhode Island	7.9	11.2	10.9	2.9	27.3	9.5	13.7	23.6	24.8	28.8
Connecticut	4.2	5.7	5.5	1.0	18.3	5.5	7.5	17.4	19.7	21.6
New York	4.2	5.5	5.3	2.2	12.5	5.5	7.3	21.2	22.5	26.4
New Jersey	4.5	6.2	5.3	3.2	11.1	5.5	7.2	30.5	33.4	38.1
Pennsylvanie	4.6	7.1	6.7	4.8	15.1	6.2	10.0	27.1	28.6	34.9
Ohio	3.6	5.5	4.9	4.3	8.4	5.0	6.7	27.3	73.0	78.9
Michigan	3.8	5.2	4.8	2.3	10.7	5.7	5.7	28.5	30.2	36.1
Indiana	4.8	7.5	7.0	6.8	8.9	3.9	5.5	35.6	40.5	49.0
Wisconsin	4.0	5.8	5.6	2.0	10.8	6.3	8.2	31.0	30.6	38.8
Illinois	4.3	6.4	5.9	5.3	7.7	5.7	7.8	37.2	38.5	48.2
Minnesota	3.7	6.2	6.0	1.9	10.9	5.8	9.5	37.2	33.5	47.1
Iowa	2.4	3.9	3.8	2.6	8.1	3.9	5.5	30.0	33.4	43.1
Nebraska	2.5	3.6	3.5	2.3	6.4	3.0	4.5	30.7	30.3	41.4
Kansas	3.6	5.6	3.7	3.1	6.7	3.1	4.7	46.8	52.2	61.5
Delaware	15.3	17.5	9.1	8.1	18.5	9.3	11.3	57.5	59.2	66.2
Maryland	16.0	19.3	8.1	7.8	10.2	8.3	10.1	59.6	63.5	68.9
Virginie	34.0	40.6	18.2	18.5	5.4	15.3	18.1	73.7	78.1	81.9
Virginie de l'Ouest	12.1	19.9	18.3	18.6	13.5	14.4	20.4	55.0	60.0	67.3
Kentucky	22.2	29.9	22.0	22.8	9.7	17.3	22.8	70.4	73.6	77.1
Caroline du Nord	38.3	48.3	31.5	31.7	3.3	23.4	33.4	77.4	76.4	84.8
Tennessee	27.7	38.7	27.3	27.8	7.5	18.8	27.9	71.7	73.0	78.9
Caroline du Sud	48.2	55.4	21.9	22.4	4.9	16.0	21.3	78.5	78.2	85.5
Géorgie	42.8	49.9	22.9	23.2	5.6	16.1	22.3	81.6	81.2	87.2
Alabama	43.5	50.9	24.7	25.0	7.7	17.3	23.3	80.6	81.4	86.5
Floride	38.0	43.4	19.9	20.7	10.0	13.8	19.6	70.7	69.5	78.2
Mississipi	41.9	49.5	16.3	16.6	6.0	11.5	14.5	75.2	76.0	82.3
Missouri	8.9	13.4	10.5	11.1	7.0	8.0	11.4	53.9	57.6	64.1
Arkansas	28.8	38.0	25.0	25.5	5.6	15.7	24.4	75.0	73.2	81.6
Louisiane	45.8	49.1	18.4	19.8	10.9	15.1	17.7	79.1	80.2	83.7
Texas	24.1	29.7	15.3	13.9	24.7	11.0	13.7	75.4	75.9	81.3
Californie	7.1	7.8	4.4	2.0	8.4	4.8	6.2	29.8	25.2	62.6
Orégon	4.1	5.7	3.6	3.5	4.4	3.2	4.1	27.8	25.1	58.1
Nevada	7.3	8.0	4.5	1.1	8.6	4.6	6.8	26.7	21.2	43.1
Colorado	5.9	6.6	6.4	7.1	4.0	3.9	10.3	20.5	19.0	28.3
Arizona	16.7	17.7	16.8	8.1	26.8	11.9	27.6	23.7	17.9	29.2
Washington	5.7	7.0	2.9	2.4	4.5	2.6	3.2	38.1	32.9	66.8
Idaho	5.5	7.1	3.6	3.0	5.3	2.7	4.4	28.2	27.8	45.7
Utah	5.0	9.1	8.5	5.9	11.8	6.7	11.4	52.3	51.2	61.6
Montana	4.8	5.3	2.2	1.4	3.8	2.1	2.5	35.8	25.3	62.2
Dakota	3.1	4.8	4.2	1.8	6.8	3.3	6.5	44.2	32.8	55.9
Wyoming	2.6	3.4	2.5	1.7	4.1	1.7	4.1	14.7	8.9	43.2
Nouveau-Mexique	60.2	65.0	62.2	64.2	43.3	48.1	80.7	92.2	89.8	95.4

Le nombre des illettrés en 1880 était très faible dans les deux divisions du Nord; il ne dépassait pas en moyenne 4 personnes de plus de dix ans ne sachant pas écrire, et s'élevait au maximum à près de 9.4 dans le Rhode Island, malgré l'afflux d'immigrants. En 1890, la proportion doit être certainement plus forte dans les États riverains de l'Atlantique où débarquent ces immigrants dont beaucoup sont sans instruction, surtout dans la Nouvelle-Angleterre où nombre de Canadiens français viennent aujourd'hui chercher du travail.

Dans les plaines du Haut-Mississipi, récemment colonisées, la proportion des illettrés n'était guère que de 3 0/0. Elle était un peu plus forte dans l'extrême Ouest, sans cependant atteindre, en moyenne, 6 0/0.

C'est la région du Sud qui occupe le dernier rang sous le rapport de l'instruction. Dans six États, le tiers de la population ne savait pas lire en 1880; la proportion s'élevait à 37 0/0 dans la Caroline du Sud. L'esclavage est la principale cause de cette infériorité. Sur 100 personnes de couleur, il y en avait 47.7 dans les États-Unis qui, en 1880, étaient incapables d'écrire; dans les anciens États à esclaves pris isolément, la proportion était plus forte encore: 69 dans le Nouveau-Mexique, 54 dans la Géorgie, 53 dans l'Alabama et la Louisiane, 51 dans la Caroline du Nord et la Caroline du Sud, 49 et 48 dans l'Arkansas, le Kentucky, le Texas, le Mississipi et le Tennessee. L'esclavage a exercé sa mauvaise influence jusque sur la population blanche, qui fournissait 45 illettrés sur 100 blancs dans le Nouveau-Mexique, 22 dans la Caroline du Nord, 18 dans le Tennessee, près de 17 dans l'Alabama et l'Arkansas.

C'est parmi les immigrants que la race blanche compte en général le plus d'illettrés. En effet, le recensement de 1880 a constaté que sur 100 personnes âgées de plus de dix ans il y avait 8.7 personnes nées en Amérique et 12 personnes nées à l'étranger qui ne savaient pas écrire. La différence est même beaucoup plus forte dans les États de l'Est, où l'instruction est très répandue, mais qui reçoivent le premier flot de l'immigration et qui en conservent une grande partie, pas toujours la meilleure, dans leurs manufactures. Ainsi le Massachusetts comptait 0.7 0/0 d'illettrés parmi les natifs et 19.6 parmi les étran-

gers, le Rhode Island 2.9 et 27.3. Dans l'extrême Ouest, les immigrants, étant surtout de race scandinave ou allemande, ne sont pas beaucoup moins lettrés que les natifs [1]; dans le Sud, ils le sont davantage.

Le Massachusetts a fait en 1885 un recensement dans lequel il a relevé le nombre des illettrés par âge. Il a trouvé des proportions différant de peu de celles du recensement général de 1880 : sur 100 individus âgés de plus de dix ans, 1.03 illettrés parmi ceux qui étaient nés au Massachusetts, 2.03 illettrés parmi ceux qui étaient nés dans une autre partie des États-Unis, 21.5 parmi ceux qui étaient nés à l'étranger. Les étrangers ne formaient que 27 0/0 de la population, et ils fournissaient 88.63 0/0 du total des illettrés. Ce sont surtout les étrangers d'un certain âge qui sont sans instruction; en effet, dans le total des illettrés âgés de plus de 50 ans, ils figurent à raison de 93.65 0/0; dans celui des illettrés de 30 à 49 ans, à raison de 91.84 0/0; dans celui des illettrés de 20 à 29 ans, à raison de 75.15; dans celui des illettrés de 14 à 19 ans, à raison de 75.77; dans celui des illettrés de 10 à 13, à raison seulement de 39.33 [2]. C'est qu'une partie des enfants de ces deux derniers groupes, surtout de ceux du dernier, ont eu le bénéfice de l'éducation américaine.

10° *Dépenses de l'enseignement primaire.*

Les dépenses faites pour les écoles primaires publiques ont doublé depuis 1870 : 69,107,612 dollars en 1870-1871 et 146,800,163 en 1890-1891 [3].

La dépense moyenne par élève a augmenté, mais dans une

---

1. Si l'Arizona et le Nouveau-Mexique font exception, c'est que l'immigration leur vient du Mexique.

2. Voir l'article de M. Mayo Smith dans le *Bulletin de l'Institut international de statistique*, année 1888, p. 93.

3.

En 1869-1870 :	$ 63,396,666,	dont pour	traitements :	37,832,566
1879-1880 :	78,094,687,	—	—	55,942,972
1889-1890 :	140,277,484,	—	—	91,683,338



moindre proportion que la dépense totale : $ 15,55 en 1870 (régime du papier-monnaie), 12,71 en 1880, 17,23 en 1890, et 17,62 en 1891 : c'est qu'on s'applique à faire mieux, et que pour les maîtres la vie est plus coûteuse [1]. La division Nord-Atlantique est au premier rang sous ce rapport ($ 15,64 en 1880 et 23,58 en 1890) : la vie est chère dans cette région, et les écoles sont, en général, plus confortables et mieux tenues qu'ailleurs. Le commissaire de l'éducation remarque que cette région a dépensé en 1890-1891 plus que tous les États-Unis n'avaient dépensé en 1869-1870 [2]. Cependant la dépense par élève est beaucoup plus forte dans la région de l'Ouest : ce n'est pas que les écoles y soient de qualité supérieure, mais c'est que les salaires sont généralement élevés dans cette région, qu'il y a beaucoup de constructions nouvelles à faire, et qu'il en coûte plus pour entretenir de bonnes écoles dans une contrée où la population est rare et disséminée que dans une contrée où elle est dense et agglomérée [3].

La dépense totale par élève est bien moindre dans les États du Sud, qui, d'une part, ont moins de ressources, où, d'autre part, les écoles sont plus élémentaires, et où les salaires sont bas dans presque toutes les professions ; elle avait diminué à mesure que l'augmentation du nombre des élèves garnissait les classes ; elle tend à augmenter aujourd'hui dans quelques États de cette région (Maryland, Géorgie, Virginie de l'Ouest).

La dépense moyenne par élève et par jour de classe était de 13.2 cents en 1889. A la campagne, elle n'était que de 11.5 cents ; mais elle s'élevait à 15.2 dans les villes.

1. En France, la dépense était évaluée en 1889 à 4 fr. 43 c. par habitant et à 39 francs par élève. Voir la *Statistique de l'enseignement primaire*, par M. Levasseur, dans le *Bulletin de l'Institut international de statistique*, tome VI, année 1891. Cette moyenne était calculée d'après le budget total de l'instruction primaire. En comptant seulement les dépenses afférentes aux écoles primaires, comme on l'a fait dans le rapport au ministre (voir la Statistique de l'enseignement primaire pour 1886-1887 et pour 1891-1892), on trouve en 1886-1887 (dépense de 121 millions) 3 fr. 18 c. par habitant et 24 fr. 09 c. par élève, et en 1891-1892 (dépense de 167 millions) 34 fr. 31 c. par habitant et 30 francs par élève. Ces proportions ne se rapportent qu'aux écoles publiques.

2. *Report of 1890-1891*, p. 32.

3. Le commissaire de l'éducation s'étonne même que, dans l'État de Washington, la dépense ait doublé en un an. (*Report of 1890-1891*, p. 33.)



Dépense totale des écoles publiques par habitant et par élève, par année, de 1870 à 1891.

ANNÉES	PAR HABITANT — MOYENNE des États-Unis	PAR ÉLÈVE PRÉSENT (135.7 JOURS)					
		MOYENNE des États-Unis	DIVISION du Nord-Atlantique	DIVISION du Sud-Atlantique	DIVISION du Sud-Central	DIVISION du Nord-Central	DIVISION de l'Ouest
1870	$1,64	$15,55	$17,82	$12,68	$9,44	$14,68	$22,25
1871	1,75	15,20	18,31	10,27	9,06	14,87	21,87
1872	1,83	15,93	18,87	10,47	9,08	16,36	23,57
1873	1,84	16,06	19,90	9,25	8,39	16,53	25,04
1874	1,88	15,85	19,90	9,00	7,55	16,57	24,39
1875	1,91	15,91	20,47	8,98	7,51	16,69	26,85
1876	1,85	15,70	19,15	8,65	6,70	16,91	26,35
1877	1,72	14,64	17,89	7,68	6,25	15,93	24,69
1878	1,67	13,68	16,55	7,21	5,98	15,08	25,82
1879	1,56	12,97	16,05	6,76	5,65	14,22	23,36
1880	1,56	12,71	15,64	6,69	5,40	14,39	22,59
1881	1,63	13,61	17,14	7,22	5,71	15,19	23,81
1882	1,70	14,05	17,35	7,63	6,25	15,80	24,32
1883	1,80	14,55	18,17	7,46	6,17	16,69	25,39
1884	1,88	14,63	18,37	7,44	6,26	16,90	24,69
1885	1,96	15,12	19,19	7,32	6,74	17,53	26,31
1886	1,97	15,06	19,11	7,33	6,93	17,45	25,52
1887	1,97	15,07	19,38	7,33	6,88	17,45	24,85
1888	2,07	15,71	20,60	7,61	6,60	18,29	27,38
1889	2,17	16,55	21,64	7,77	7,12	19,30	29,37
1890	2,24	17,23	23,58	7,78	7,28	19,70	30,57
1891	2,31	17,62	23,65	8,25	7,59	19,96	34,03

La répartition pour 100 de la dépense totale était la suivante en 1890-1891 :

Bâtiments et mobilier.	17.6
Traitements	65.3
Autres dépenses . . .	17.1
	100.0

La dépense pour bâtiments et mobilier ne représente que $ 1,38 et 10 0/0 dans les deux régions du Sud, où les ressources modiques dont on dispose sont presque entièrement appliquées au traitement des maîtres ($ 7,52 et 81.4 0/0); au contraire, elle est considérable dans la région de l'Ouest, qui dépense beaucoup pour l'éducation populaire et l'installe tout d'abord avec luxe (28.6 0/0 pour bâtiments et mobilier, 58.2 pour traitements, 13.2 pour autres dépenses).

Les chiffres du tableau ci-dessus comprennent toutes les dépenses des « Common schools », et par conséquent celles des

« High schools », qui sont classées dans l'enseignement secondaire. Voici comment la dépense a été calculée en 1888-1889 pour les écoles du degré élémentaire par le Bureau d'éducation :

Dépenses de l'enseignement élémentaire en 1888-1889.
(Primary and Grammar grade).

DIVISIONS	DÉPENSE TOTALE			DÉPENSE PAR HABITANT		
	ÉCOLES PUBLIQUES (en dollars)	ÉCOLES PRIVÉES ESTIMATION approximative (en dollars)	TOTAL (en dollars)	ÉCOLES publiques (dollars)	ÉCOLES privées (dollars)	TOTAL des écoles publiques et privées (dollars)
États-Unis. . .	121,930,600	13,807,000	135,737,000	2,00	0,23	2,23
N.-Atlantique.	38,874,602	6,480,000	45,354,602	2,28	0,38	2,66
S.-Atlantique.	7,832,273	882,000	8,714,273	0,90	0,10	1,00
S.-Central. . .	9,620,246	1,030,000	10,650,246	0,90	0,10	1,00
N.-Central. . .	56,559,151	4,983,000	61,542,151	2,58	0,23	2,81
Ouest.	9,044,328	432,000	9,476,328	3,25	0,15	3,40

Voici le tableau de la somme que coûte par jour de classe un élève des écoles publiques :

Dépense exprimée en cents par jour et par élève présent par année de 1870 à 1891.
(100 cents = 1 dollar).

ANNÉES	ÉTATS-UNIS	DIVISION du NORD-ATLANTIQUE	DIVISION du SUD-ATLANTIQUE	DIVISION du SUD-CENTRAL	DIVISION du NORD-CENTRAL	DIVISION de L'OUEST
1870	11.76	11.97	11.61	11.45	11.30	18.55
1871	11.51	12.05	10.54	9.89	11.10	18.34
1872	11.94	12.42	10.12	9.50	12.02	19.35
1873	12.44	12.87	9.49	9.42	12.75	21.65
1874	12.30	12.85	9.42	9.30	12.50	20.49
1875	12.20	12.70	9.44	9.26	12.40	20.26
1876	11.80	12.12	9.05	8 12	12.16	20.22
1877	11.08	11.38	8.40	7.78	11.40	18.98
1878	10.36	10.50	8.04	6.90	10.76	19.87
1879	9.96	10.03	7.63	6.90	10.43	17.72
1880	9.75	9.83	7.15	6.82	10.30	17.49
1881	10.46	10.80	7.82	6.96	10.95	17.80
1882	10.71	10.80	7.84	7.44	11.45	17.86
1883	11.20	11.28	7.77	7.48	12.17	19.16
1884	11.33	11.78	7.78	7.29	12.19	18.45
1885	11.57	11.77	7.84	7.71	12.61	19.97
1886	11.55	11.83	7.85	7.98	12.43	19.51
1887	11.47	11.68	7.69	7.86	12.51	18.90
1888	11.79	12.53	7.95	7.11	12.70	20.95
1889	12.27	13.21	7.77	7.64	13.15	21.58
1890	»	»	»	»	»	»
1891	13.00	14.10	8.20	8.00	13.60	25.40

A 20 jours de classe par mois, la dépense de 13 cents par jour fait $ 2,60 par mois. La différence entre les États est considérable sous ce rapport. Ainsi, tandis que, dans l'Ouest, le Washington dépense $ 9,40 par mois, le Wyoming 7,56, l'Arizona 6,14, le Montana 6,10, le Colorado 6,02, dans le Sud, la Virginie, la Géorgie, l'Alabama, le Tennessee, le Mississipi, la Caroline du Nord dépensent moins de $ 1,50, et la Caroline du Sud, qui est au dernier rang, ne dépense que $ 0,86.

En général, la dépense (excepté dans le Sud) est très forte quand on la compare à celle de certains États européens, comme la France ou la Prusse. M. Andrew S. Draper, surintendant des écoles de l'État de New York, disait en 1892 : « Les dépenses de l'instruction publique dans l'État de New York s'élevaient l'année dernière à $ 2,90 par habitant (14 fr. 50 c.); en Prusse elles étaient de $ 1,77 (8 fr. 85 c.) et en France de $ 1,36 (6 fr. 80 c.) [1] ». Il ajoutait, il est vrai, immédiatement ce correctif, que la fréquentation était plus générale et plus régulière en France et en Prusse qu'en Amérique, que l'argent y avait plus de valeur, que tous les salaires y étaient moins élevés; mais il concluait que la comparaison n'était pas défavorable à l'État de New York. « On avait dépensé dans cet État, ajoute-t-il, 2 millions de dollars pour les écoles en 1850; on en a dépensé 18 millions en 1891. Le coût par élève est aujourd'hui plus fort qu'il n'était; mais le vêtement et la nourriture sont plus chers et les familles vivent mieux. Les dépenses de l'enseignement public ont suivi le mouvement général, et cependant les écoles sont loin d'avoir encore obtenu complètement le résultat désirable. »

Le montant total des ressources des écoles publiques des États-Unis en 1890-1891 a été de 147,915,000 dollars (739 millions et demi de francs) : ce qui donne une proportion de $ 2,30 (11 fr. 50 c.) par habitant. Les ressources ont été supérieures aux dépenses d'environ 1,100,000 dollars.

De cette somme, 5.6 0/0 (8,296,000 dollars) provenaient du revenu du fonds permanent, résultant des dotations du gou-

---

1. Ces chiffres ne concordent pas avec ceux que nous avons donnés dans la Statistique de l'enseignement primaire pour l'année 1889 : 6 fr. 54 c. par habitant pour la Prusse et 4 fr. 43 c. pour la France. Voir la note plus haut, page 332.

Montant du revenu des écoles avec indication des diverses sources par Etats et Territoires en 1891.

ÉTATS ET TERRITOIRES	TOTAL DES RECETTES	REVENU PAR ADULTE MALE					PROPORTION POUR CENT des diverses sources du revenu au revenu total			
		FONDS PERMANENTS et rentes	TAXES D'ÉTAT	TAXES LOCALES	AUTRES SOURCES	TOTAL DES REVENUS par adulte mâle	FONDS PERMANENTS et rentes	TAXES D'ÉTAT	TAXES LOCALES	AUTRES SOURCES
	Dollars	Dollars	Dollars	Dollars	Dollars	Dollars				
Maine	1,479,176	0,44	1,70	5,22	»	7,36	5.9	23.1	71.0	»
New Hamsphire	794,512	0,12	0,54	5,68	0,33	6,67	1.8	8.1	85.1	5.0
Vermont	695,201	0,65	»	5,91	0,35	6,91	9.4	»	85.6	5.0
Massachusetts	8,554,545	0,24	»	12,42	0,01	12,67	1.9	»	98.1	»
Rhode Island	1,057,520	0,16	1,09	8,23	0,56	10,44	1.6	10.5	82.6	5.3
Connecticut	2,009,383	0,72	1,06	6.72	0,34	8,84	8.2	12.0	76.0	3.8
New York	17,323,627	0,15	2,04	6,76	6,69	9,64	1.6	21.2	70.2	7.0
New Jersey	3,301,251	0,32	4,83	2,84	»	7,99	4.0	60.4	35.6	»
Pennsylvania	14,691,173	»	1,32	7,23	1,30	9,85	»	13.4	73.4	13.2
Delaware	275,000	1,26	0,13	4,39	»	5,78	21.8	2.2	76.0	»
Maryland	1,936,468	0,22	2,24	4,19	0,42	7,07	3.1	31.6	59.2	6.1
D. of Columbia	900,638	»	6,59	6,59	»	13,18	»	50.0	50.0	»
Virginia	1.676,089	0,15	2,26	1,87	0,08	4,36	3.5	51.8	42.8	1.9
West Virginia	1,377,263	0,17	1,38	5.42	0,47	7,44	2.3	18.5	72.9	6.3
North Carolina	715,166	»	1,63	0,04	0,39	2,06	»	79.1	1.7	19.2
South Carolina	545,763	»	1,95	0,24	0,09	2,28	»	85.4	10.6	4.0
Georgia	1,184,720	0,38	1,62	0,83	0,14	2,97	12.8	54.5	27.9	4.8
Florida	564,259	0,34	0,80	4,51	»	5,65	6.0	14 2	79.8	»
Kentucky	2,303,554	0,24	2,74	1,76	0,30	5,04	4.7	54.4	35.0	5.9
Tennessee	1,705,146	0,31	2,78	0,68	0,38	4.15	7.5	67.0	16.4	9.1
Alabama	899,782	0,44	1,43	0.89	0,01	2,77	16.0	51.8	32.2	»
Mississipi	1,191,539	0,30	1,66	1,91	0,46	4,33	7 0	38.3	44.1	10.6
Louisiana	884,487	0,18	1,19	1,21	0,89	3,47	5.2	34.2	35.0	25.6
Texas	3,637,308	2,91	2,35	0,82	0.47	6,55	44.3	35.9	12.5	7.3
Arkansas	1,095,835	0,16	1,92	2,12	0,05	4,25	3.7	45.2	49.8	1.3
Ohio	11,036,948	0,21	1,84	8.25	0,49	10,79	1.9	17.0	76.4	4.7
Indiana	5,572,124	1,02	2,43	5.17	0,74	9,36	10.9	25.9	55.4	7.8
Illinois	12,831,102	0,60	0,97	9.79	0,44	11,80	5.1	8.2	82.9	3.8
Michigan	5,565,773	0,49	0,99	6,60	0,77	8,85	5.5	11.2	74.6	8.7
Wisconsin	4,022,126	0,35	1,35	6,28	0,72	8,70	4.0	15.5	72.2	8.3
Minnesota	4,522,771	0,90	1,27	7,58	2,28	12,03	7.5	10.6	63.0	18.9
Iowa	7,184,463	0,47	»	11,54	1,64	13,65	3.4	»	84.5	12.1
Missouri	5,415,698	1,19	0,94	4,87	0,52	7.52	15.9	12.5	64.7	6.9
North Dakota	601,679	1,00	1,27	7,88	0,60	10,75	9.3	11.8	73.3	5.6
South Dakota	1,179,213	»	1,81	9,82	0,56	12,19	»	14.8	80.6	4.6
Nebraska	3,277,152	1,60	0,49	5,70	3,09	10,88	14.7	4.6	52.4	28.3
Kansas	4,240,310	0,80	»	9,32	0,95	11,07	7.2	»	84.2	8.6
Montana	431,770	»	»	5,62	0,23	5,85	»	»	96.1	3.9
Wyoming	260,000	»	»	8,64	»	8,64	»	»	100.0	»
Colorado	2,165,398	0,68	»	8,98	3,47	13,13	5.2	»	68.4	26.4
New Mexico	131,266	»	»	2,27	0,58	2,85	»	»	79.6	20.4
Arizona	172,050	»	0,08	7,18	»	7,26	»	1.0	99.0	»
Utah	609,504	»	4,65	5,09	0,78	10,52	»	44.2	48.3	7.5
Nevada	184,496	2,48	0,60	5,70	0,03	8,81	28.2	6.9	64.7	0.2
Idaho	165,780	»	»	5,16	0,10	5,26	»	»	98 1	1.9
Washington	1,380,307	0,27	»	6,12	1,40	7,79	3.5	»	78.5	18.0
Oregon	1,074,983	1,38	•	6,33	1,28	8,99	15.3	»	70.4	14.3
California	5,086,964	0,48	5,20	5,11	0,21	11.00	4.4	47.3	46.4	1.9
Alaska	»	»	»	»	»	»	»	»	»	»
Etats-Unis	147,915,282	0,48	1,61	5,84	0,68	8,61	5.6	18.7	67.8	7.9

vernement fédéral. La répartition de ce revenu, qui dépend de circonstances diverses, n'est pas la même pour tous les États; ainsi, tandis que le Nevada a touché $ 1,13 par habitant, d'autres, comme le Montana, n'ont rien touché cette année-là. La Pennsylvanie et les deux Carolines n'ont pas part à la répartition du fonds permanent.

Les États ont fourni 18.70 0/0. Les taxes d'État varient beaucoup par leur quotité et par la manière dont elles sont appliquées; en Californie, elles représentaient, en 1889-1890, $ 1,99 par habitant, tandis qu'elles n'existaient pas dans le Massachusetts et dans plusieurs autres États dont la doctrine est que les affaires de l'instruction sont, comme beaucoup d'autres, d'autant mieux administrées qu'elles le sont de plus près et par les intéressés eux-mêmes. En général, les taxes d'État sont appliquées presque entièrement au traitement des instituteurs, et servent à compenser en partie les différences qui existent entre les comtés riches et les comtés pauvres.

Les taxes locales ont fourni 67.8 0/0 des ressources. Dans le Massachusetts, un des États où le « Self supporting system » prévaut, ces taxes représentent 96.62 0/0 [1], tandis que dans la Californie, où l'intervention de l'État est plus grande qu'ailleurs, elles ne figurent qu'à raison de 46.42 0/0.

Les autres sources, dons, etc., représentent 8.34 0/0 des ressources.

On trouvera à la page précédente le tableau de ces ressources par État ou Territoire pour l'année 1890-1891.

E. LEVASSEUR.

1. Dans le Wyoming, elles figurent à raison de 100 0/0.

QUELQUES ÉCHOS DES DISCOURS

DE DISTRIBUTIONS DE PRIX

Est-il encore temps, quinze jours après la rentrée, de songer à lire des discours de distributions de prix? Peut-être! Il y a plusieurs années que nous le soutenons, et tous les ans nous avons un peu plus raison : ces morceaux d'éloquence ne sont plus ce qu'ils étaient dans notre jeune temps. Qui voudra faire l'histoire du mouvement des idées scolaires sous la troisième République ne devra pas négliger cette source d'informations. Rien n'est moins vide aujourd'hui ni moins banal que la plupart de ces discours. Il en est qui sont de vrais programmes, pour ne pas dire de vrais manifestes. Très peu, aujourd'hui, se tiennent aux vieilles redites fleuries, et à l'antique distribution de compliments et de métaphores, d'éloges et de conseils dosés avec autant de sagesse que de monotonie. Cette année, par exemple, on recueillerait dans cette littérature jadis illisible nombre de pages originales, hardies, imprévues, et qui mériteraient d'être conservées, ne fût-ce que pour être discutées plus tard, car on a bien autre chose en tête le jour des prix. Ce jour-là, ni maîtres ni élèves ne sont d'humeur à s'attarder, et, de toutes les très belles choses qu'on leur dit, il n'y en a qu'une qui les touche; celle-là couvre, efface, anéantit toutes les autres, c'est le mot magique : *Vacances*. Aussi quelques personnes en sont-elles venues à soutenir que ce n'est pas le jour de la clôture de l'année scolaire, et devant un auditoire si impatient de saluer cette bienheureuse clôture, mais que ce serait plutôt le jour de la rentrée, que l'on devrait prononcer ces harangues pour qu'elles produisent tout leur effet.

Quoiqu'il en soit, et sans aucune prétention à un exposé méthodique et à une sorte de philosophie de cette littérature, voici pour nos lecteurs primaires quelques notes et surtout quelques morceaux découpés à leur intention. Bien entendu, nous ne distinguons pas les établissements secondaires des établissements

primaires : ce jour-là surtout il n'y a pas deux pédagogies, et l'on va voir que telle allocution destinée à des élèves de lycée ou de collège serait merveilleusement appropriée aux élèves d'écoles normales ou d'écoles primaires pour qui nous la transcrivons ici.

C'est par le discours du ministre au concours général que nous serions tenté de commencer cette revue; mais tous nos lecteurs l'ont eu sous les yeux dans le *Bulletin administratif*, et nul doute qu'ils ne l'aient plus d'une fois relu. Il ne nous appartient pas de louer le langage tenu avec tant d'autorité et tant d'éclat par le grand-maître de l'Université, venant affirmer au nom du gouvernement que l'Université est en marche vers un enseignement de plus en plus national et patriotique, et par là même de plus en plus ouvert au souci prédominant des choses morales; faisons seulement remarquer que cette note, qui est celle du ministre, se retrouve dans presque tous les discours prononcés à Paris et en province.

A la Sorbonne même, M. Rocheblave a trouvé les plus heureuses et les plus éloquentes formules — le ministre lui a fait l'honneur de s'en approprier plusieurs — pour signaler le rôle nouveau que la société demande aux lettres et aux humanités de remplir dans l'éducation de la jeunesse française :

« Il est faux de dire que les études classiques sont une chose et que la vie en est une autre...

L'horizon de nos classes s'est brusquement élargi jusqu'à la frontière entr'ouverte. Pour porter secours à l'âme française en défaillance, une restauration de la doctrine s'est entreprise où le meilleur enseignement n'est pas celui qu'on tire de son savoir. Le principe de l'éducation a forcé l'instruction à compter avec lui, et c'est une victoire : car les jeunes gens, tout comme les hommes, ne valent pas par ce qu'ils savent, mais par ce qu'ils sentent. On peut l'annoncer hardiment dès aujourd'hui : le centre des humanités s'est déplacé dans ces dernières années; il glisse insensiblement du domaine purement littéraire vers le domaine moral.

Et plaise à Dieu qu'il s'y établisse sur de fortes assises! Là se trouve en effet le siège de toute vie comme le fonds premier de toute antiquité. Conduisons la jeunesse se désaltérer avec nous à ces eaux vives, à ces fontaines toujours jaillissantes qui sont toute pureté et toute fraîcheur, et qui apportent encore moins de charme à l'esprit qu'elles ne donnent de réconfort à l'âme! Ne nous privons pas, ne privons pas ces jeunes gens du plaisir sacré des émotions morales; contemplons avec eux ces beaux mouvements du cœur et ces vertus spontanées de

l'âge antique, ressorts éternels de tout courage, agents de toute noblesse et de toute grandeur! Car le voilà, le service que les maîtres modernes demandent à cette heure aux vieilles humanités, savoir un supplément de force pour la doctrine de la vie, un point d'appui historique pour la doctrine des devoirs. Exciter dans la jeunesse l'ambition de l'acte vertueux, lui suggérer un idéal de conduite, créer en un mot la vie intérieure qui doit marquer sur l'autre, et la modeler enfin à sa ressemblance, n'est-il pas vrai qu'à l'heure présente c'est là le devoir qui pour le maître prime tous les devoirs? Oui, son rôle aujourd'hui, quelque matière qu'il élabore, est de placer au centre de son enseignement un principe, d'où la vie morale rayonne comme d'un foyer; par là, de travailler à l'œuvre de consolidation nationale, d'accroître les volontés s'employant pour le bien; bref, d'avancer le progrès social par les cheminements discrets de la littérature, et d'infuser au talent naissant une sève de moralité.

C'est par le fond qu'il faut entamer les jeunes intelligences, au lieu d'en cultiver trop délicatement la surface. Il faut descendre jusqu'à la région des sources. Songeons aux fâcheuses conséquences d'un régime trop précieusement littéraire, trop finement critique. Rappelons-nous que trop de goût conduit au dégoût; qu'une classe n'est pas une académie; que la maturité hâtive du printemps compromet les fruits de l'automne. Si les humanités ne s'adressaient qu'à l'esprit, et ne devaient former que des hommes d'esprit, alors, j'en conviens, elles pourraient être impunément brillantes jusqu'au chatoiement, spirituelles jusqu'à la sécheresse; élèves et maîtres s'y montreraient à l'envi dilettantes par amour-propre, dédaigneux par impuissance, sceptiques par bienséance; le jugement s'y raffinerait avant de se former, la force s'y userait en finesse, et tout ce qui est esprit s'évaporerait en esprit. Mais si les humanités doivent nous former avant tout des caractères, tremper des énergies, faire des hommes de bien qui sachent ce qu'ils veulent et qui soient résolus à traduire en actes leurs désirs, alors, portons en plein cœur de l'élève le siège de notre enseignement. Ne nous interdisons aucune incursion dans les sujets sérieux, et surtout défions-nous de cette fausse pudeur qui empêche trop souvent la parole efficace de monter de notre conscience à nos lèvres. Serait-ce préparer de mauvais élèves pour la vie, ou de faibles citoyens à l'Etat, que d'épargner un peu sur les élégances et d'enrichir d'autant la doctrine des mœurs?... »

Le lendemain, dans une autre langue, mais avec la même inspiration au fond, M. le sénateur Joseph Fabre prêchait la même doctrine aux élèves du lycée Saint-Louis :

« ... Athlètes, à l'action! Abordez la lutte avec une fermeté mâle; et moins pour la fortune ou les honneurs que pour les biens de l'âme. C'est peu d'être quelque chose, le point est d'être quelqu'un; et les hommes valent non par ce qu'ils ont, mais par ce qu'ils sont.

... N'allez pas vous joindre à la foule de ces désenchantés dont les âmes sont des tombeaux où gisent pétrifiées toutes les fleurs de leurs jeunes enthousiasmes.

Epris de l'idéal, vous ne vous laisserez pas immobiliser par ces gardes du corps de la médiocrité qui, avec leurs perpétuels « prenez garde », mettent des œillières à la pensée, des chaînes à la volonté, et de la glace dans les cœurs; vous ne vous ferez pas les échos de ces « scholars », établis dans leurs petits systèmes, forçats de vieilles formules, qui demeurent fermés aux vérités libératrices, et dont l'érudition ramasse çà et là des bornes pour barrer la route à l'humanité.

Vous comprendrez que la Révolution va se continuant dans le monde; et vous irez en avant avec cette devise : Liberté! Bonté!

Liberté! car ce que l'air est au corps, la liberté l'est aux âmes; où elle manque, elles étouffent.

Bonté! car tout problème social se double d'un problème moral; et si, par exemple, nous étions tous chrétiens au sens de Jésus, il n'y aurait plus de misérables. »

A la même heure, c'est le même appel, le même et vibrant *Sursum corda* que la jeunesse de nos lycées et de nos collèges des deux sexes s'entendait adresser sous les formes les plus diverses, mais avec l'accent d'une commune et profonde confiance dans les destinées du pays, dans la valeur de l'éducation morale et civique que l'Université donne largement aux fils de la République.

Chez quelques-uns des orateurs, tout le discours roule sur le développement de ces idées et devient comme une grande leçon de pédagogie donnée cette fois non par le professeur aux élèves, mais par un citoyen à d'autres citoyens.

Tel est le discours de M. Levasseur, au lycée Voltaire [1].

Relevons-y d'abord une belle définition des humanités :

« Ce mot, que nous avons emprunté à l'antiquité et dont nous avons tiré la vieille expression classique de « faire ses humanités », a et aura toujours sa place dans l'éducation. Il désigne cette culture générale et désintéressée de l'intelligence et cette politesse de l'esprit que donne le contact journalier et prolongé avec les grands écrivains, les grandes pensées, les grands faits qui intéressent l'histoire de la civilisation, les grandes lois qui gouvernent le monde matériel et le monde moral. Les humanités ne sont confinées ni dans les classes de lettres, ni dans les classes de sciences; elles sont à la fois littérature et science parce que, de notre temps, un homme n'est complet qu'à

1. Nous en empruntons le texte à l'excellente *Revue de l'enseignement secondaire*, de M. Jules Gautier.



la condition de posséder l'une et l'autre dans une mesure suffisante, je veux dire d'avoir la langue assouplie par l'exercice de la composition, la mémoire meublée de connaissances essentielles, le goût affiné par le sentiment du beau, le jugement formé par l'habitude de la réflexion et de la comparaison, l'entendement orienté vers la conception des idées philosophiques. »

Et puis ce passage où l'auteur de l'*Histoire des classes ouvrières en France* se montre, avec une franchise courageuse, l'ami mais non pas le flatteur de la démocratie, en ne craignant pas de rompre avec certaines illusions et de lui rappeler qu'il ne saurait y avoir de grande démocratie là où il n'y a pas une élite :

« Ce sont là les qualités qui font l'homme bien élevé, *ingenuus vir*, disaient les Romains. Elles ne se rencontrent que dans les sociétés parvenues à un haut degré de civilisation. Elles n'y sont pas à la portée de tout le monde ; comme elles exigent une longue période d'initiation, elles ne peuvent être données qu'à un nombre relativement très restreint de jeunes gens que leurs familles soutiennent jusque-là ou qui ont le bénéfice de libéralités justifiées par leurs dispositions naturelles ou par les titres de leurs parents. Elles préparent ainsi une élite dont toute grande société moderne, quel que soit son mode de gouvernement, a besoin ; la France ne renoncera certes pas à la former sous le gouvernement de la République. »

Qu'entend M. Levasseur par cette « élite » ? Il l'explique : c'est une partie de la nation rendue, par les études mêmes, capable d'un plus grand effort moral, aussi bien que d'un plus grand effort intellectuel :

« Un des premiers et des plus originaux parmi les publicistes dont les conceptions de réforme sociale très diverses et parfois contradictoires sont désignées aujourd'hui par la dénomination de *socialisme*, Fourier, avait imaginé de placer dans les passions — au nombre desquelles il comprenait, il est vrai, même la passion du sacrifice — l'unique mobile des actions humaines. Et il croyait avoir fait une découverte plus grande que celle de Newton en affirmant que de l'*attraction passionnelle* résulterait l'*harmonie universelle* du monde moral. En conséquence, il bannissait de son phalanstère toute contrainte, obligation et idée de devoir dans lesquels sont empêtrés, disait-il, les « civilisés », — mot qui dans sa doctrine exprimait le mépris ou la pitié et impliquait une infériorité.

Nous nous honorons d'être des civilisés, et nos efforts constants tendent à améliorer l'état de la civilisation que nous ont léguée nos pères et que nos fils accroîtront sans doute après nous : à chaque siècle

et à chaque peuple sa tâche dans cette œuvre toujours inachevée, mais toujours actuelle, qui avance rapidement quand les circonstances sont propices, lentement quand elles le sont moins, et qui peut même rétrograder quand elles ne le sont pas. L'Université proclame bien haut la nécessité du devoir; elle apprend à la jeunesse à comprendre cette nécessité; elle sait que lui inculquer le sentiment du devoir et lui donner l'habitude de se soumettre au devoir par la discipline volontaire de la conscience est un des objets les plus importants de toute éducation morale. Les passions sont les ressorts de l'âme, qu'on doit se garder de briser ou de fausser, mais qu'il convient de tendre dans une bonne direction; abandonnées à elles-mêmes, elles sont déréglées; il faut que la raison les commande et les plie sous la loi du devoir. C'est en trempant ainsi les âmes qu'on prépare à la société des hommes aptes au bien, doués de volonté et d'énergie. »

Ajoutant à cette leçon théorique un exemple, — et un exemple des plus saisissants par son pittoresque même, — M. Levasseur raconte à ses jeunes auditeurs un détail auquel plus d'un sans doute repensera :

« J'ai fait l'an dernier, pour la seconde fois, un séjour aux Etats-Unis. J'ai visité des écoles et des universités, et je me suis enquis des méthodes d'éducation. Ce n'est pas ici le lieu de les exposer; je dirai seulement que l'impression que j'ai reçue a été généralement favorable, et qu'en particulier j'ai remarqué chez beaucoup de jeunes Américains un développement précoce de l'énergie et de la volonté. Qu'il soit dû aux mœurs de la famille, aux institutions politiques ou au régime scolaire, il est un des faits distinctifs de ce peuple, qui est entreprenant dans les affaires, hardi même jusqu'à la témérité, qui a le mérite d'avoir, dans l'espace d'un siècle, mis en culture la plus grande partie d'un territoire quatorze fois grand comme la France, et qui fait vivre aujourd'hui soixante-sept millions d'habitants dans un état de civilisation et d'aisance comparable à celui des peuples les plus avancés de l'Europe. Lorsque j'étais l'hôte de l'Université de Chicago, les garçons qui servaient à table étaient des étudiants en vacances. Un Français auquel je l'apprenais paraissait surpris. « Ne vous étonnez pas, lui dis-je; ce sont des jeunes gens pauvres qui gagnent de quoi payer leurs inscriptions; après la rentrée, ils serviront leurs condisciples, étudiants et étudiantes, comme ils nous servent aujourd'hui, et ils n'en seront pas moins considérés s'ils se distinguent dans leurs études. Au contraire, on leur saura gré de l'énergie qu'ils déploient pour surmonter les difficultés de leur condition. » L'énergie est, en effet, — comme le succès, — en honneur aux Etats-Unis.

Ces jeunes gens ne vous rappellent-ils pas, malgré la différence des temps et des mœurs, certains écoliers de l'Université de Paris au moyen âge? »

Sur cette donnée généreuse nul n'a été plus véhément que M. Brunetière au lycée Lakanal dans son discours contre le dilettantisme :

« Là en effet est le grand danger. Le dilettantisme n'est qu'un nom plus spécieux dont on masque habilement l'égoïsme intellectuel. Vous le verrez bientôt, le monde est plein de gens qui croient que leur intelligence ou leur science leur ont été données pour eux; pour en user au gré de leurs caprices, quand ce n'est pas dans l'intérêt des plus vulgaires ambitions; pour s'en servir comme d'une arme offensive dans ce qu'ils appellent le combat de la vie. Je ne sache guère de pire erreur, dont les conséquenses menacent d'être plus funestes; ou plutôt, si vous cherchez les causes du désordre moral dont nous souffrons depuis plus d'un siècle, c'est là que vous les trouverez, dans cette apothéose de l'individu; et si votre fortune veut un jour que vous en triomphiez, je vous le signale, voilà l'ennemi!

Pour le vaincre, vous vous souviendrez, en travaillant à vous perfectionner vous-même, que « l'humanité se compose en tout temps, selon le beau mot du philosophe, de plus de morts que de vivants[1] »; et que, pour ce motif, à tous ceux qui nous ont précédés, qui nous ont faits ce que nous sommes, dont le sang coule encore dans nos veines, nous devons le pieux hommage de notre reconnaissance... et de notre modestie. O morts illustres! morts vénérés, morts aimés, qui vous reposez des agitations de la vie dans la paix de la gloire ou dans le calme profond du néant, nous ne vous oublierons pas! ni vous, morts plus obscurs et quelquefois plus chéris, dont la tâche, moins éclatante, n'a pas été moins utile, si vous avez d'âge en âge comme renouvelé la continuité de la famille et de la patrie! Nous respecterons en vous la mémoire du passé; nous ne croirons pas être les seuls hommes; nous ne nous moquerons pas imprudemment de vos préjugés; nous ne nous imaginerons pas que l'originalité consiste à différer de la tradition; nous comprendrons qu'elle ne s'y ajoute, pour la modifier, qu'à la condition de s'en engendrer; nous ne dilapiderons pas le patrimoine que nous tenons de vous! Mais en vivant avec votre souvenir et en repassant votre longue histoire, nous songerons de quel prix vous avez payé tout ce qui fait l'honneur, la parure et l'orgueil de notre civilisation! Nous songerons aussi que c'est peu de chose qu'un homme en comparaison de l'humanité. »

Nous avons moins de spécimens de discours adressés à des jeunes filles. Quelques-uns cependant seraient bien dignes d'être relus, par exemple le vif et charmant discours de M. E. Zevort du Lycée de jeunes filles de Rouen. Faute de place, nous choisis-

1. Auguste Comte.

sons un seul document, qui est des plus courts, mais c'est son moindre mérite.

M. Moy, doyen de la faculté des lettres de Lille, lui aussi dès longtemps un ami, et un vrai, de l'enseignement primaire, était chargé de présider la distribution des prix du lycée de jeunes filles d'Amiens, et comme la fête se passait dans le plus grand local de l'établissement, la salle de dessin, M. Moy en prend texte, ou prétexte, pour parler du dessin d'abord, du goût ensuite.

Il dit ce que c'est que la *ligne*, « cette chose si simple en apparence qui contient un mystère, le secret de la laideur et de la beauté » :

« Or, Mesdemoiselles, le monde est un grand dessin où tout se ramène à des lignes : un joli visage est un composé de lignes heureusement tracées; ce qu'on appelle la physionomie n'est que la résultante obscure des sentiments que nous attachons, par je ne sais quelle loi secrète, aux lignes qui dessinent un visage; la bonne grâce dans les plis d'une robe, d'un manteau, d'une draperie, dans le choix et l'arrangement des meubles d'un appartement, qu'est-ce donc, sinon une harmonie de lignes? Un geste même n'est que la laideur ou la grâce d'une ligne qui se déplace ou dessine son mouvement.

Ce que vous apprenez, dans cette modeste salle de dessin, c'est cette justesse de l'œil, cette géométrie subtile qui mesure l'espace, à la fois imperceptible et énorme, qui sépare ce qui est beau de ce qui ne l'est pas.

Et cela s'appelle le *goût*. Qu'est-ce que le goût? On ne sait pas au juste; et c'est peut-être son plus grand charme : il est très doux de subir une puissance sans pouvoir s'expliquer pourquoi on est heureux de la subir. Les plus ingénieux épuisent les définitions pour arriver à emprisonner dans une formule cette chose fluide, aérienne et légère. On sent bien qu'au fond il y a là une logique, je ne sais quelle loi mathématique impérieuse mais insaisissable, et si ténue que les mots courent après sans pouvoir l'atteindre. Alors, on appelle cela le goût. On en jouit peut-être avec une pointe d'orgueil en pensant que tous n'en jouissent pas; mais on l'aime surtout, parce qu'au-dessus des réalités lourdes, des labeurs pour les intérêts et les choses basses, cette chose qu'on nomme le goût ne se compte pas, ne se pèse pas, et surtout, oh! surtout, elle ne s'achète pas. Quelqu'un (qu'il en soit béni!) a bien voulu arranger ce monde de façon que les plus douces choses, la bonté, la franchise, le goût d'où fleurit la bonne grâce, soient des germes déposés en tout être vivant pour s'y épanouir par l'effort personnel d'une âme droite.

Si vous saviez, Mesdemoiselles, les plaisirs très délicats, très élevés, que vous ménagera dans la vie cette qualité : *Avoir du goût!* Vous

verrez plus tard — car quand on est très jeune on est un peu ingrat, mais cela passe — vous verrez quelle reconnaissance gardera votre souvenir aux chères maîtresses qui auront cultivé en vous cette première floraison. »

Du goût en général, M. Moy passe au goût dans la toilette, dans le ménage, dans la conduite de la vie. Il montre — quoique cela semble un paradoxe — que c'est le goût qui enseigne l'économie, en inspirant le dédain du faux luxe, que c'est le goût qui veut qu'une femme soit ou puisse être sa propre couturière :

« La toilette, c'est comme l'hygiène : la meilleure est celle qu'on se fait, et qu'on dirige soi-même, en se connaissant bien. Se laisser attifer servilement par le caprice d'autrui? Il n'y a que les poupées qui en soient excusables. Vous, Mesdemoiselles, qui aurez emporté d'ici un goût sûr et délicat, vous saurez — ce qui est une bienséance sociale — dans quelle mesure et comment il faut suivre la mode : la suivre, entendez-vous; la précéder? jamais... Les premières leçons de cet art-là, Mesdemoiselles, c'est dans votre salle de dessin que vous les aurez apprises.

Et cela s'applique à l'intérieur tout entier; l'intérieur, un mot très simple qui renferme une signification très haute; l'intérieur, ce sera votre royaume, qu'il dépendra de vous de rendre charmant ou inhabitable. Votre devoir, votre bonheur aussi (les deux ne vont pas l'un sans l'autre) sera d'y retenir ceux dont le bonheur sera, en grande partie, remis entre vos mains. Les regards de celui, de ceux qui rentrent las à la maison ont un besoin : se reposer sur le spectacle de choses qui soient agréables. Il faut que ceux de cette maison dont vous serez l'âme soient contents d'y être et d'y rester; il faut qu'ils la trouvent plaisante, il faut qu'ils en soient un peu fiers; ne dites pas que, pour cela, il faut beaucoup d'argent. Non, ce qu'il faut d'abord, c'est l'*ordre* qui ne coûte rien, et qui est une force modeste de l'art, puis le *goût*, qui ne coûte pas plus cher que l'ordre.

L'ordre, a-t-on dit, est une demi-vertu; eh bien, le goût en est les trois quarts. C'est lui qui sait faire beaucoup avec presque rien; c'est lui qui dit quels meubles il faut acheter, comment il faut choisir et placer un rideau, une draperie, savoir chiffonner joliment un bout d'étoffe sur un siège, tous ces riens qui sont tant et qui valent par la façon dont on les arrange. — Et voilà que la maison, comme si quelque bonne fée avait passé par là, sourit, prend un air de coquetterie et de fête. Plus votre maison sera gracieuse, plus sûrement, Mesdemoiselles, vous y régnerez au temps où l'on vous appellera Madame. Et régner, Voltaire prétend que c'est ce qu'on aime le mieux quand on est Madame. Mais l'on sait bien que Voltaire était une mauvaise langue. »

A Albi, la distribution des prix aux écoles laïques, le 12 août, a été marquée par un discours qui tranche absolument avec le ton ordinaire de ces sortes de cérémonies. Le préfet, M. Doux, a jugé opportun de saisir cette occasion d'adresser aux instituteurs réunis des paroles d'une réelle portée politique et des avertissements qui empruntaient au lieu et aux circonstances une particulière gravité.

M. Doux, après avoir félicité les élèves et les maîtres, s'adresse à ceux-ci et leur dit :

« En ces derniers temps, Messieurs les instituteurs, le monde politique s'est fort occupé de vous. C'est depuis que la République est entre les mains des républicains que le nombre des écoles et des maîtres a été augmenté, la laïcité établie, vos traitements relevés. Aucun sacrifice n'a été épargné pour répandre l'instruction, premier besoin de l'homme libre, premier bienfait de la République. Vous êtes les artisans de cette œuvre sociale; aussi la France, et c'est justice, vous est reconnaissante de l'instruction que vous donnez à ses enfants. Vous en avez tous les jours la preuve. Chaque fois que nos hommes d'Etat ont l'occasion de s'entretenir avec vous, ils vous remercient des services que vous rendez à la République.

Mais il est arrivé qu'à force d'entendre dire que c'est vous qui instruisez nos enfants, que c'est vous qui préparez les générations nouvelles, quelques personnes ont fini par croire que l'avenir de la République était entre vos mains.

On s'est aperçu que vous êtes environ 55,000 instituteurs en France, et que c'est là une force électorale de quelque impòrtance. De là est né, pour certains partis politiques, le désir d'avoir votre appui. Les promesses dangereuses, les flatteries vous sont quelquefois prodiguées, et, comme il est de l'essence de l'homme de chercher sans cesse à améliorer son sort, on espère vous amener à vous faire les propagateurs de ces doctrines politiques que l'on dit nouvelles et qui sont aussi anciennes qu'inapplicables.

Je ne saurais trop, Messieurs les instituteurs, vous mettre en garde contre ces flatteries intéressées. Vous en seriez les premières victimes. Votre influence électorale est loin d'être aussi grande que l'on veut bien vous le dire. Il y a déjà quelques années que j'ai l'occasion de la voir de près, de savoir exactement ce qu'il faut en penser. Mais il y a deux époques surtout où il a été facile à tout le monde de la juger : je veux parler de ces deux époques historiques du 24 Mai 1873 et du 16 Mai 1877. Les lois républicaines qui sauvegardent vos intérêts, votre situation, votre indépendance, lois que nous nous honorons d'avoir faites, n'existaient pas encore. Les instituteurs étaient alors sous la dépendance absolue des agents politiques du gouvernement.

Ils furent par deux fois menés à la bataille électorale avec une ardeur dont ceux-là seulement peuvent se rendre compte qui, comme moi, ont alors lutté pour la République contre toutes les réactions coalisées.

Vous savez, Messieurs, que malgré la pression formidable de leurs agents de tout ordre, les gouvernements des 24 Mai et 16 Mai ont été battus. Jamais la République n'avait couru de plus grands dangers, et, dans les circonstances les plus défavorables qu'on puisse imaginer, nous avons triomphé de ceux qui voulaient l'opprimer, la détourner de son but, ou la détruire, comme nous le ferions de nouveau demain s'il le fallait, car notre démocratie, plus éprise aujourd'hui de liberté que jamais, entend avoir des fonctionnaires pour la servir et non pour la conduire. Elle veut voir chacun à sa place : le maire à la mairie, le curé à l'église, l'instituteur à l'école. Voilà ce qu'ont toujours demandé tous les républicains, voilà ce qu'ils ont voulu, ce qu'ils ont obtenu, ce qu'ils veulent maintenir, ce qu'ils sauront maintenir. Souvenez-vous de cette parole de M. Jules Ferry que vous rappelait ici même, il y a un an, avec tant d'autorité, M. le président du Conseil. *Restez des instituteurs pour la France et rien de plus*, vous disait celui qui, au milieu de tant de titres de gloire qui rendent son nom impérissable, revendiquait l'honneur d'avoir fait voter les lois scolaires. Certainement l'instituteur ne doit pas demeurer étranger aux choses de la politique. Il n'est permis à personne de s'en désintéresser dans une République dont l'existence dépend du consentement sans cesse renouvelé de la nation. Mais si vous voulez être de bons instituteurs, vous ne devez pas vous compromettre dans les luttes parfois violentes des partis. Votre rôle est plus élevé. Restez à l'école, enseignez à vos élèves ce qu'ils doivent y apprendre. Cette mission est assez grande pour qu'elle vous suffise.

Il m'a paru, Messieurs, d'autant plus nécessaire de vous rappeler les conseils que les républicains les plus autorisés n'ont cessé de vous donner, que l'on essaie aujourd'hui de vous lancer dans une voie qui me paraît très dangereuse. Quelques personnes vous poussent à devenir les missionnaires du socialisme, et ont la bonne foi de ne pas vous dissimuler que leur socialisme est le précurseur du collectivisme. Cela, Messieurs, vous est absolument interdit, et vous en voyez vous-mêmes la raison. S'il était permis à quelques instituteurs d'être les prédicateurs du socialisme et du collectivisme, de quel droit refuserait-on à d'autres instituteurs, ou à d'autres fonctionnaires, de lutter pour la royauté de droit divin, l'empire ou le cléricalisme? Il n'y a dans la République de religion ni de doctrine d'Etat. L'école doit être neutre au point de vue politique, aussi bien qu'au point de vue religieux. Nous avons lutté pour avoir la laïcité et nous l'avons obtenue, nous ne laisserons pas entrer dans nos écoles les apôtres d'une nouvelle religion. Nous voulons des fonctionnaires pour qu'ils s'occupent de leurs fonctions, et non pour qu'ils soient des politiciens. »

M. Doux achève son discours par une réfutation des doctrines du collectivisme et un éloquent exposé des doctrines de 89 qui font reposer la vie publique tout entière sur la liberté individuelle et sur la propriété individuelle.

Après quoi, les enfants, qui, sans doute, n'avaient pas trop compris ces graves paroles, entonnent le chœur *Vivent les Prix*, et la fête s'achève en la forme habituelle.

Nous voudrions citer encore quelques lignes d'une excellente allocution de M. l'inspecteur d'académie Istria aux élèves des écoles communales de Toulouse. Bornons-nous à prendre acte des paroles pleines de confiance par lesquelles il la termine :

« En ce qui me concerne, je ne crains pas de l'affirmer au moment où les premières générations élevées conformément au plan d'études de 1882 vont entrer dans la vie politique et sociale, je suis sûr qu'elles ne tromperont pas les espérances de la démocratie, qu'elles sauront se montrer à la hauteur de toutes les tâches, et, s'il le faut, de tous les périls...

L'Université croirait avoir bien mérité de la République, si, dans un pays où l'unité est fortement établie, elle pouvait faire l'union morale, l'union des âmes, et si, à défaut du beau rêve de la fraternité humaine, elle avait du moins le bonheur de réaliser celui de la fraternité française. »

Retenons dans le discours de M. le recteur Perroud au lycée de Foix, à défaut de plus, une page touchante aux élèves qui n'auront pas de prix :

« Vous seriez les premiers, mes enfants, à me reprocher de n'avoir pas pour vos camarades qui sortiront d'ici sans couronnes des paroles de sympathie et de réconfort. Je ne me le reprocherais pas moins, car un tel oubli serait une injustice, en même temps qu'un démenti à la doctrine morale que nous vous enseignons. Ce n'est pas le succès, c'est l'effort qui est la vraie mesure du mérite : *apprendre* est excellent, mais *travailler* résolument *pour apprendre* est plus louable encore. Nous tâchons d'établir nos récompenses d'après cette règle..., de proportionner exactement la récompense à l'effort. En attendant que ce jour vienne (et le progrès de nos méthodes d'éducation finira bien par nous y conduire), je voudrais du moins, si quelque bon et brave écolier n'est pas appelé tout à l'heure, lui dire dès à présent de ma voix la plus persuasive : Courage, cher enfant ! si tu as la conscience d'avoir fait tout ce que tu pouvais, ne regrette pas trop les récompenses qui t'échappent. Les bonnes habitudes d'esprit que tu t'es

faites ici, je veux dire le goût du travail et l'amour de l'étude désintéressée, te vaudront un jour la vraie récompense, un accroissement de ta valeur morale et intellectuelle, et tes maîtres, si la vie vous rapproche un jour, se rappelleront alors, non pas combien de fois ton nom figurait au palmarès, mais si tu aimais ce qui est bon et beau comme on doit l'aimer à ton âge! »

Terminons par deux emprunts à des discours prononcés par d'éminents ecclésiastiques dans des établissements religieux. Nous en choisirons deux exemples aussi opposés que possible l'un à l'autre, et tous deux, nous semble-t-il, également quoique diversement instructifs pour nos lecteurs.

A la distribution des prix du collège des Oratoriens, à Juilly, le Père Paul Lallemand, qui n'est pas un inconnu pour les lecteurs de cette *Revue* non plus que pour l'Université, consacre la dernière séance de l'année à une dernière leçon. Il traite du *lyrisme dans Bossuet*, et il tient ses auditeurs sous le charme, sous le frisson de ce lyrisme qu'en effet il fait sentir par de larges citations. Il va jusqu'à dire :

« Lisez le sermon sur *les Anges gardiens*. Quel mouvement et quelle couleur! Bossuet ne lutterait-il pas avec Victor Hugo?

Eh bien, oui, Victor Hugo! Et je tiens à ce rapprochement qui n'a rien de sacrilège. Relisez *les Djinns* et le sermon sur *les Anges gardiens*. Ici et là les images abondent, parlant à l'œil et à l'imagination. Ici et là, la diversité dans les tons se poursuit, avec autant de science plastique, avec autant d'accord définitif, malgré les brusqueries des transitions et l'agitation des mouvements. Dites-moi si, dans notre littérature, vous pouvez opposer quelque morceau, dans le genre lyrique, à celui qui commence ainsi : « Venez donc, anges célestes, honorer » cette bonté souveraine; venez tous ensemble chercher sur la terre » les victimes qu'elle demande; vous ne les pouvez trouver dans le » ciel : on n'y peut exercer de miséricorde, parce qu'il n'y a point de » misères. Peut-on consoler les affligés, où toutes les larmes sont » essuyées? Peut-on visiter les prisonniers, où tout le monde jouit » de la liberté? Ici toutes les misères abondent : c'est leur pays, » c'est leur lieu natal. O mes frères, la riche moisson pour ces » esprits bienfaisants qui cherchent à exercer la miséricorde! Il n'y » a que des misérables, parce qu'il n'y a que des hommes. Tous les » hommes sont des prisonniers, chargés des liens de ce corps mortel : » esprits dégagés, aidez-les à porter ce pesant fardeau; soutenez » l'âme, qui doit tendre au ciel, contre le poids de la chair qui l'entraîne en terre. Tous les hommes sont des ignorants qui marchent » dans les ténèbres : esprits qui voyez la lumière pure, dissipez les

» nuages qui nous environnent. Tous les hommes sont attirés par
» les biens sensibles : vous qui buvez à la source même des voluptés
» chastes et intellectuelles, rafraîchissez notre sécheresse par quel-
» ques gouttes de cette céleste rosée. »

Puis citant la fameuse page : « La vie humaine est semblable à un chemin dont l'issue est un précipice affreux. On nous en avertit dès le premier pas, mais la loi est portée. Je voudrais retourner en arrière : Marche ! Marche !... », l'orateur demande à ces jeunes gens si, dans ce chant consacré au néant des choses humaines, ils n'ont pas reconnu « la strophe d'un Pindare, avec le terrible refrain, scandé par la mort, et qui me semble plus énergique que les peintures d'un Holbein ou même d'un Orcagna ». Il leur lit ensuite cette autre page, « qui serait unique dans notre littérature, si nous n'avions les *Pensées* de Pascal » : « Ma vie est de quatre-vingts ans : qu'il y a eu de temps où je n'étais pas ! qu'il y en a où je ne serai point !... » Et il leur demande s'ils connaissent, en quelque langue que ce soit, un plus grand lyrique que Bossuet.

Voici enfin quelques extraits du discours du Père Didon à l'école Albert-le-Grand (Dominicains d'Arcueil).

Le célèbre dominicain a pris pour sujet « *le choix d'une carrière* », et, dans une improvisation animée, tour à tour très élevée et très familière, riche d'images et de hardiesses, il passe en revue les divers états que ces jeunes gens, appartenant à des familles riches, peuvent se proposer : le sacerdoce, l'armée, la magistrature, le barreau, la littérature, la presse même, les professions industrielles, commerciales et agricoles, les carrières administratives ; puis, au moment de conclure, il éprouve le besoin de donner aux jeunes gens, et sans doute aux familles, un conseil plus précis. Il sait que beaucoup songent à la carrière militaire comme à un noble refuge d'indépendance, et il craint que ce ne soit là une manière d'émigration, une façon de fuir la lutte et de se retirer de la vie publique :

« Permettez, Messieurs, vous avez parlé d'indépendance. Dieu ! s'il est un mot qui remue ma dernière fibre, c'est celui-là. L'indépendance, j'en suis, moi ! Eh bien, je vais vous dire comment on conserve l'indépendance dans notre démocratie ; je vais vous mettre les points sur les *i*. Je le dois, ma conscience m'y pousse.

Dans notre âge démocratique, je ne vois que deux moyens d'être indépendants. C'est d'abord la force du caractère. Je n'ai jamais vu qu'un homme de caractère fort soit asservi, jamais. On peut le briser, il est lui; on peut le haïr, il est lui; on peut le chasser, le frapper d'ostracisme, il est lui, toujours lui; on ne pourra rien sur lui pas plus que sur le diamant, et encore le diamant se brise... on ne le brisera pas, lui; un homme de volonté sait être irréductible.

Si donc vous voulez être indépendants, ayez, Messieurs, la force de caractère. Est-ce que je vous parle d'autre chose, ici, jeunes gens qui m'écoutez?

Mais vous direz: On ne vit pas d'indépendance du caractère, on ne vit pas d'honnêteté et de fierté, on ne vit pas de rien. — Je le sais, Messieurs. Aussi permettez-moi de vous signaler une autre condition, matérielle, celle-là, pour être indépendant ici-bas. Je vais vous scandaliser, écoutez quand même: dans notre âge démocratique, où les cadres sont brisés, où rien ne distingue plus les hommes, le mérite n'étant pas visible, il y a une autre condition matérielle d'indépendance, c'est la fortune. Vous vous récriez, je m'y attendais; et je vous entends me dire: « Comment, vous, moine, vous, prêtre, vous qui élevez les hommes dans le sens religieux, vous, le disciple de Celui qui a tout quitté, vous nous parlez de fortune! » Pourquoi pas? Est-ce que Jésus a jamais maudit la fortune? A-t-il jamais maudit les riches? N'a-t-il pas reçu l'hospitalité du riche Lazare, oui, du riche Lazare, à Béthanie? Il a maudit ceux qui tiennent à la fortune par avarice, mais non ceux qui savent s'en servir. Messieurs, si vous voulez être libres, aujourd'hui, ayez la fortune, à la condition que vous l'acquériez honnêtement, et que vous ne soyez pas ses esclaves.

Dans notre société démocratique, Messieurs, il ne doit plus y avoir de place que pour un seul esclave. Ce ne sont plus les noirs qui doivent nous servir, ce ne sont pas les ouvriers qui doivent être courbés sous la force brute du maître; dans notre âge démocratique, il n'y a de place que pour un seul esclave. Cet esclave, Messieurs, je le nomme: c'est ce vil métal qui s'appelle l'argent. Tant que vous l'aurez comme serviteur à vos ordres et que vous ne subirez pas les siens, vous serez un souverain. Il vous appartiendra d'en faire un levier et, avec lui, de soulever le monde...

Enrichissez-vous, Messieurs. C'est effrayant, ce mot, dans la bouche d'un apôtre, mais je vous le dis en toute conscience.

Je précise et j'insiste: Enrichissez-vous pour être indépendants des hommes; enrichissez-vous pour enrichir la patrie; enrichissez-vous pour pouvoir mettre de plus puissants auxiliaires au service du bien, de la vérité, de la science, de la charité et de la justice.

Ne dédaignez pas, cherchez les carrières lucratives, enrichissantes!

Or, Messieurs, quelles sont-elles?

Le professorat? Non.

La magistrature? Non.

Le barreau? Non.

L'armée? Non.

Les carrières administratives? Non.

La carrière agricole? Non.

Je n'en vois que trois qui, en dehors de celles-là, mènent à la fortune : la haute industrie, le grand commerce et la haute banque.

Ne les dédaignez pas; car si le prêtre digne de sa vocation et le magistrat intègre sont la sainteté et la vertu d'un pays; si l'ingénieur de talent en est la tête, l'artiste l'ornement et l'enchantement, puisqu'il lui donne les visions et les enthousiasmes de la beauté; si le soldat en est la force; le grand commerçant, l'industriel et le financier en sont la richesse inépuisable, intarissable et grandissante.

Maintenant, Messieurs, médisez-en tant que vous voudrez, mais sachez que le pays vous attend.

Oh! je sais bien que je heurte peut-être les goûts des partisans des professions libérales.

Il existe justement en France, dans toute une classe de la société, des préjugés invétérés contre ces carrières lucratives. Malgré les bouleversements qui ont brisé les cadres de ce pays, malgré les ruptures de toutes les barrières permettant à tous l'accès de toutes les professions, nous avons gardé la superstition de ce que nous baptisons carrières libérales, de la robe du magistrat et de l'uniforme; nous croyons même qu'il est encore permis de vivre sur des titres, les bras croisés et le cerveau vide, touchant à époque fixe les coupons de nos obligations, les deniers de nos actions et le montant de nos fermages.

Mais, Messieurs, vous n'apprenez donc rien!... Pardonnez-moi mon indignation, mais vous ne savez donc pas que le monde marche! Eh bien, le monde, qui a marché depuis dix ans, a créé depuis dix ans des écoles nouvelles, des écoles de hautes études agricoles, commerciales et industrielles et financières, dans lesquelles on enseigne une doctrine, un ensemble de connaissances qui mettent les clients de la haute banque, du commerce, de l'industrie et de l'agriculture, au niveau des professions libérales! Nous en avons fini avec le règne de la littérature et des avocats, avec le règne de tous ceux qui vivent de mots et qui ne touchent pas les choses. Les choses, Messieurs, sont terribles, elles contiennent une force qui nous emporte! Oubliez-vous que nous vivons dans un temps où les peuples d'Europe sont en train de conquérir le monde? Oubliez-vous que nous avons un empire colonial qui compte trente-cinq millions d'habitants, autant que la métropole, et qui mesure sept fois la superficie du pays que la métropole occupe? Vous direz : « Cela m'importe peu, l'empire colonial! » Il ne faut jamais parler ainsi, Messieurs : tant qu'une chose touche à la Patrie, elle nous importe toujours. L'empire colonial, c'est nous, c'est notre prolongement, notre extension d'activité, de civilisation, de morale, de religion, de tout. Mais, quand vous diriez : « Cela m'importe peu! » vous oubliez donc qu'à côté de vous il y a une Angleterre,

une Allemagne, une Autriche-Hongrie, des pays rivaux qui ne songent qu'à nous dominer. J'ai, par moments, des indignations incompressibles, je suis navré de l'indifférence, navré de la routine exécrable, navré de l'inintelligence de mes concitoyens, lorsque je les vois abandonner le terrain de la lutte et s'endormir, laissant battre la Patrie sur des champs de bataille où elle gagnerait de nouvelles et si nobles victoires; et puis ils mangent, ils boivent, et ils disent des patenôtres! Gardez vos patenôtres inintelligentes. Je n'ai pas besoin de ces vaines prières pour mourir, j'ai besoin de prières ardentes pour vivre! »

Et se laissant emporter à cette patriotique indignation, le Père Didon essaie de faire comprendre la révolution qui s'accomplit autour de nous dans le monde des intérêts matériels. « Tenez, dit-il, voici des chiffres. » Et il énumère : en Allemagne, dix-sept écoles supérieures de commerce fréquentées par 2,700 élèves; en Autriche-Hongrie, neuf académies de commerce, avec 2,000 étudiants, et les diverses écoles commerciales avec plus de 4,500 élèves; en Amérique, 277 établissements de ce genre, comptant plus de 1,000 professeurs et 50,000 élèves. — « Et la France, reprend-il, savez-vous ce qu'elle a? huit écoles avec 650 élèves. Étonnez-vous après cela que les Anglais nous battent, que les Allemands, que les Américains nous battent! La littérature, le grec et le latin ne nous empêcheront pas d'être battus sur le terrain de l'industrie. »

L'orateur, qui se sent évidemment le droit de tout dire, songe à une objection qu'on va lui faire. Voici comme il la relève :

« J'entends constamment et partout le cri : « Haro sur le Juif! » Il est singulièrement intelligent et pratique, le Juif! C'est la réflexion qui s'impose à moi, au milieu des rodomontades et des anathèmes dont on nous rebat les oreilles : oui, il est rudement intelligent, ce fils de Sem! Il sait que l'argent est la grande puissance, sans laquelle on ne fait rien dans le monde de la matière, et il détient l'argent. Mais voyons, Européen, voyons, Français, tu ne peux pas prendre l'argent à ton service? Tu es donc assez borné pour ne pas t'emparer de ce levier!

Comment, quand il y a à peine six millions d'Israélites sur le globe, à peine soixante mille en France, et lorsque nous comptons trente-six millions de Français, nous nous laissons battre par une poignée d'hommes! Voyez-vous une armée qui crierait sur une petite phalange, au lieu d'occuper les terres qu'elle a imprudemment envahies! Ce n'est ni intelligent ni brave! »

Il est facile de prévoir la conclusion de ce véhément appel, et

c'est par là que nous terminerons une citation que sans doute on ne taxera pas de banalité :

« Allons, Messieurs, plus de préjugés! Les carrières industrielles, commerciales et de haute banque sont aujourd'hui à la hauteur de l'enseignement supérieur; allez donc à ces carrières comme vous allez à la carrière militaire, à celle d'ingénieur, à la littérature, au doctorat en médecine et au sacerdoce. Allez, Messieurs, le monde, aujourd'hui, n'a pas seulement besoin de religion et de lois, de vertu et de force morale, d'art pour l'enchanter, le monde a besoin, vous entendez, il a besoin de science pour qu'on le transforme et qu'on l'accommode à ses besoins; il lui faut la richesse matérielle. Pourquoi, Messieurs, pourquoi?... Parce que, sans richesse matérielle, on ne peut rien. L'argent n'est qu'un esclave, je le répète, mais un esclave nécessaire. Passez-lui l'anneau dans les narines et forcez-le à servir la patrie, la science, la civilisation, et même la religion, et même la papauté! »

F. B.

P.-S. — On nous signale, cet article déjà mis en pages, un numéro de l'*Indépendant de Pithiviers* qui contient un remarquable discours de M. le député Georges Cochery à l'école primaire supérieure de jeunes filles de Pithiviers. L'orateur y explique avec un rare bonheur de parole la raison d'être d'un enseignement laïque même ou plutôt surtout pour les femmes. Nous n'avons que la place de citer une phrase qui a été fort applaudie :

« Laïque dans son organisation, laïque dans son esprit et ses tendances, la société moderne a besoin de s'étayer sur la large base d'un enseignement laïque ouvert à tous, enseignement respectueux de toutes les croyances, n'en excluant aucune, mais n'en imposant aucune, ne gênant pas les doctrines religieuses que les familles veulent donner à leurs enfants, mais ne les patronnant pas; leur laissant leur place, mais ne tolérant pas qu'elles fassent oublier d'autres devoirs, qu'elles soumettent la vie de famille à des influences extérieures, qui, s'y introduisant peu à peu, arrivent parfois à y devenir prépondérantes, à y semer la discorde, à y détruire le bonheur. »

LES TRAVAUX

DU

COMITÉ D'INSTRUCTION PUBLIQUE

DE LA CONVENTION NATIONALE

RELATIFS A L'ORGANISATION DE L'INSTRUCTION

du 3 juillet 1793 au 30 brumaire an II.

(Suite et fin.)

Deuxième période : le Comité d'instruction publique[1].

(Du 15e jour du premier mois de l'an deuxième au 30 brumaire an II.)

Lorsque la Commission d'instruction publique eut été réunie au Comité d'instruction publique renouvelé (15e jour du premier mois), celui-ci, conformément au décret qui venait de le réorganiser, se divisa (le 19) en plusieurs sections, dont une devait être chargée du plan d'organisation de l'éducation nationale; elle fut composée de six membres, Fourcroy, Coupé, Grégoire, Petit, Jay de Sainte-Foy et Mathieu.

Bien que Romme, nous ignorons pour quelle raison, ne figurât pas parmi ces six commissaires, ce fut lui que le Comité chargea

---

1. Le Comité d'instruction publique renouvelé le 15 du premier mois se composait des vingt-quatre membres suivants : David, Jullien de la Drôme, Jay de Sainte-Foy, Bouquier, Laignelot, Guyton-Morveau, Fourcroy, Arbogast, Mathieu, Boutroue, Valdruche, Coupé de l'Oise, Bo, Romme, Duval d'Ille-et-Vilaine, Audouin, Gay-Vernon, Thomas Lindet, Prunelle, Moyse Bayle, Grégoire, Michel-Edme Petit, Léonard Bourdon, Pons de Verdun. Quelques-uns de ces membres ne siégèrent pas, soit qu'ils eussent opté pour d'autres comités, soit qu'ils eussent été envoyés en mission : aussi, le 11 brumaire, la Convention adjoignit-elle encore au Comité d'instruction publique six membres, qui sont : Basire, Daoust, Ferry, Duhem, Anacharsis Cloots, Villar.

Les anciens membres du Comité, tant suppléants que titulaires, qui se trouvent éliminés par ce renouvellement sont : trois conventionnels fugitifs ou détenus : Condorcet, Chasset, et Daunou ; sept conventionnels chargés de mission : Bassal, Chasles, Fouché, Lakanal, Lejeune, Massieu, Thirion ; et neuf conventionnels présents à Paris et siégeant dans l'assemblée : Albouys, Bailly, Baudin, Chénier, Izoard, Julien de Toulouse, Lanthenas, Sergent, et Sieyès.

— comme l'avait déjà fait la Commission d'éducation nationale — des fonctions de rapporteur du plan général d'organisation de l'instruction. Cette désignation fut faite quatre jours plus tard, à la suite d'un décret de la Convention rendu le 21, et portant que le rapporteur du Comité d'instruction publique aurait la parole le 26 du mois, à midi. Ainsi mis en demeure, le Comité arrêta, le 23, que, « dans le cas où le Comité serait appelé à la tribune le 26 du courant », ce serait Romme qui s'y présenterait en son nom, pour proposer à la Convention de discuter le projet dont il avait déjà donné lecture le 1er octobre. En même temps, Romme reçut du Comité l'invitation « de continuer son travail sur l'organisation générale de l'éducation, de le présenter à la section qui l'examinera, le modifiera si elle le juge à propos, et en fera son rapport au Comité » ; on fixa la date à laquelle la section serait tenue de soumettre au Comité son rapport : ce devait être « le premier jour de la seconde décade du second mois de la deuxième année de la République ».

Cette seconde partie de la décision du Comité resta lettre morte, parce que les choses marchèrent plus vite qu'on ne l'avait cru. Le 26, il est vrai, le Comité ne fut pas appelé à la tribune ; mais le 28, la Convention put enfin consacrer à l'instruction publique une partie de sa séance, et la discussion, ajournée depuis le 1er octobre (c'est-à-dire depuis dix-neuf jours), fut reprise.

La séance du 28 du premier mois fut aussi importante que l'avait été celle du 13 août : la Convention défit dans la seconde ce qu'elle avait fait dans la première. Romme relut le projet de décret qu'il avait présenté le 1er octobre, ainsi que le programme d'enseignement qui l'accompagnait. Raffron combattit le plan du Comité, et déclara qu'il adoptait, « les idées mystiques exceptées », ce qu'avait proposé Petit dans son discours du 1er octobre : « Employons, dit-il, les magisters et autres qui instruisent actuellement les enfants... Dépensons avec économie l'argent de la nation, les choses en iront aussi bien. Il y aura moins de faste, mais autant d'utilité. Renonçons à la symétrie des constructions d'école. Les fleurs, les fruits qui enchantent nos sens sont cultivés avec des instruments bruts et grossiers. » Plusieurs membres, Joseph Lebon, Pons de Verdun, demandèrent que l'assemblée ne s'occupât en ce moment que des

écoles primaires, en remettant à plus tard ce qui concernait les degrés supérieurs d'instruction; en même temps, s'attaquant au décret du 13 août, ils représentèrent qu'il fallait opter entre les écoles primaires et les maisons d'éducation commune déjà décrétées : c'était là une question à trancher préalablement à tout débat sur les autres points. Voulez-vous, dit Lebon, une éducation nationale, c'est-à-dire des maisons pour l'éducation en commun, ou simplement l'instruction publique, c'est-à-dire des écoles primaires? Et il conclut en faveur des écoles primaires. Duhem prononça un discours qui entraîna les indécis. Il railla l'utopie de Lepeletier : « On nous a proposé l'éducation commune, comme à Sparte. Mais Sparte était un couvent, une abbaye de moines. » Il affirma que l'éducation nationale était chose impossible à établir en ce moment, « parce que nous n'avons point par devers nous la base réelle de l'éducation, l'exemple des vertus »; il fallait attendre que l'opinion publique fût épurée au creuset de la Révolution. « Il suffit, en ce moment, de purifier les premières écoles. Les départements, les sociétés populaires ne vous ont demandé que des écoles primaires. » On vit alors une chose singulière : l'opinion, en deux mois, s'était tellement modifiée, que Léonard Bourdon, qui avait été avec Robespierre le principal champion des maisons d'éducation commune, demanda lui-même le rapport du décret du 13 août; sa proposition, dit le *Journal des Débats*, « fut généralement appuyée ». Le décret portant établissement des maisons d'instruction commune fut rapporté, sans qu'une seule voix se fût élevée pour en demander le maintien.

La discussion s'engagea ensuite sur l'organisation des écoles primaires. Un certain nombre de dispositions, empruntées au projet du 1er octobre, furent adoptées avec quelques modifications et additions; elles formèrent un décret en huit articles, qui, relu par le rapporteur dans la séance du 30 du premier mois, fut inséré au procès-verbal de cette séance.

Ce décret ne posait que des bases générales d'organisation : il disait qu'il y aurait une première école dans chaque commune ayant une population de quatre cents à quinze cents habitants; que, dans les communes plus peuplées, les écoles seraient distribuées d'après une progression fixée par l'article 6; que le Comité d'instruction publique ferait composer promptement des livres

élémentaires; et il fixait le programme des connaissances à enseigner dans les premières écoles. Il était nécessaire de compléter ces articles généraux par des dispositions de détail. Le Comité s'en occupa dans ses séances des 1er, 3e et 5e jours du second mois. Romme présenta en son nom à la Convention, qui les adopta, toute une série d'actes additionnels : le 5 brumaire, dix-huit articles traitant de l'enseignement, des instituteurs, des maisons d'école; le 7 brumaire, vingt-trois articles relatifs au placement des premières écoles et à la première nomination des instituteurs et des institutrices, et deux articles relatifs au traitement des instituteurs, dont le minimum fut fixé à douze cents livres; le 9 brumaire, trois articles contenant des dispositions de nature diverse, et huit articles sur la surveillance des écoles. Un article voté le 7 brumaire chargeait le Comité d'instruction publique de s'entendre avec celui des finances pour faire un rapport sur le maximum du traitement des instituteurs, et sur l'échelle des traitements intermédiaires : le 9, les deux comités eurent une conférence à ce sujet, et un projet d'échelle des traitements fut arrêté, mais il n'y eut pas de rapport présenté à la Convention.

Nous ne pouvons placer ici une analyse détaillée des divers décrets que nous venons d'énumérer. On en trouvera le texte dans le corps du présent volume. Il suffira d'indiquer brièvement, ci-après, les traits essentiels de l'organisation qui en fût résultée.

Il y a des premières écoles distribuées dans toute la République en raison de la population. Les enfants des deux sexes sont admis dans ces écoles dès l'âge de six ans; mais la fréquentation n'en est pas obligatoire; aucune disposition ne fait allusion à une contrainte quelconque imposée aux parents. Quand il existe plusieurs écoles dans une même commune, les écoles des filles sont distinctes de celles des garçons. Il est établi dans chaque district une commission d'éducation, composée de cinq membres, qui détermine le placement des écoles, et examine les mœurs, le patriotisme et la capacité des citoyens qui se présentent pour instituteurs; cette commission est nommée par le directoire du district. Les instituteurs et les institutrices sont fonctionnaires publics; ils sont élus dans chaque commune par les pères de famille, sur la liste des candidats déclarés éligibles par la commission d'éducation. Aucun ci-devant noble, aucun ecclésiastique

et ministre d'un culte quelconque ne peut être membre de la commission, ni être élu instituteur national; de même les femmes ci-devant nobles, les ci-devant religieuses, chanoinesses, sœurs grises, ainsi que les maîtresses d'école qui auraient été nommées dans les anciennes écoles par des ecclésiastiques ou des ci-devant nobles, ne peuvent être nommées institutrices dans les écoles nationales [1]. La surveillance de l'enseignement appartient aux pères de famille, qui nomment dans chaque commune l'un d'entre eux pour l'exercer, avec le titre de « magistrat des mœurs ». La surveillance des maisons et d'objets appartenant aux écoles est réservée à la municipalité. L'enseignement et tous les exercices des écoles sont publics et gratuits. Le traitement des instituteurs et des institutrices est à la charge de la nation; le minimum du traitement des instituteurs est fixé à douze cents livres. Les bâtiments des écoles sont fournis par les communes; les frais de premier établissement, d'ameublement et d'entretien sont à la charge de tous les habitants de l'arrondissement de chaque école. Les instituteurs sont logés aux frais des habitants, et autant qu'il est possible dans le lieu même de l'école.

Le 13 brumaire, Romme relut au Comité d'instruction publique l'ensemble des articles votés par la Convention, depuis le 28 du premier mois au 9 brumaire, sur les écoles primaires; et le Comité, nous dit le procès-verbal, adopta « la division des titres », c'est-à-dire la répartition de ces articles en un certain nombre de sections. Le lendemain 14, au nom du Comité, Romme présenta à la Convention ce travail de coordination des décrets déjà adoptés. Il semblait que ce ne dût être là qu'une simple formalité; les divers décrets partiels qui composaient la loi ainsi présentée ayant reçu, dans les séances précédentes, la sanction du vote de l'assemblée, on ne pouvait s'attendre à ce que celle-ci se déjugerait et refuserait à l'ensemble l'approbation qu'elle avait accordée aux parties. C'est là pourtant ce qui arriva: les opposants, qui s'étaient tus depuis le 28 du premier mois, revinrent à la charge,

1. L'exclusion des nobles et des ecclésiastiques des deux sexes fut votée dans la séance du 9 brumaire. Le projet du Comité proposait seulement d'exclure les nobles et les « prêtres ». Ce furent Sergent et Thuriot qui firent étendre l'exclusion aux ministres de tous les cultes quelconques, et à toute personne ayant un caractère ecclésiastique.



et l'on vit le projet du Comité échouer au moment même où il semblait arrivé à bon port.

Voici comment la chose se produisit. La veille, 13 brumaire, sur la proposition de Levasseur, appuyé par Cambon et Fabre d'Églantine, la Convention avait décidé que le projet de code civil élaboré par les juristes du Comité de législation serait revisé et retouché par une commission de six membres, « philosophes et non pas hommes de loi », et que les membres de cette commission de revision seraient choisis par le Comité de salut public. Lorsque, le lendemain, Romme vint donner lecture de l'ensemble des décrets rendus sur les écoles primaires, il suffit à un opposant, Coupé de l'Oise, pour tout arrêter, de demander, comme on l'avait fait pour le code civil, une revision générale de ces décrets, confiée également à une commission de six membres à la nomination du Comité de salut public. La Convention accueillit la demande, et, sur la proposition de Clauzel, décida que le Comité de salut public aurait à présenter dans la séance du lendemain les noms des membres qui devaient former les deux commissions de revision, pour le code civil et pour les écoles primaires.

M. Georges Avenel a pensé que c'était le Comité de salut public lui-même qui avait fait la proposition de revision, et il a cru voir de la part de ce Comité, dans cette démarche supposée, une tentative de mainmise sur les deux Comités de législation et d'instruction publique[1]. M. Avenel a commis une erreur matérielle en attribuant au Comité de salut public l'initiative de la demande. Mais peut-être ce Comité avait-il tout au moins suggéré, à Levasseur d'abord, puis à Coupé de l'Oise, l'idée de proposer une revision? Les faits démontrent qu'il n'en est rien. En effet, si le Comité de salut public eût réellement tenu à mettre la main sur le code civil et sur l'instruction publique, il aurait, une fois muni de l'autorisation nécessaire, agi en conséquence et fait

1. « Il faut reviser ce travail, dit le Comité de salut public, et ce même Comité demande à présenter la liste des membres reviseurs. On accorde. En vérité, le Comité sauveur voudrait-il faire la besogne du Comité créateur? Il a déjà la main sur le Comité de législation; veut-il donc l'avoir sur tous? Dans quel but? » — Et ailleurs : « Il (Cloots) n'en avait pas moins fréquenté le Comité d'instruction publique, où il tenait tête à la commission que le Comité de salut public y avait fait adjoindre pour en changer l'esprit. » (Georges AVENEL, *Anacharsis Cloots*, t. II, pages 231, 274.)

présenter des projets de revision. Or, son attitude reste absolument passive. Il ne montre aucun empressement à désigner les membres des deux commissions. Quoique, le 14 brumaire, un décret l'eût invité à présenter dès le lendemain « les listes des membres qui doivent former les commissions pour la revision du code civil et de l'instruction publique », il n'agit pas. Dans la séance du 19, on lui rappelle l'invitation qui lui a été adressée cinq jours auparavant, et deux nouveaux décrets la réitèrent: l'un ordonne « que le Comité de salut public présentera, dans le plus court délai, une liste de six membres pour composer la commission qui doit reviser le décret sur les premières écoles »; l'autre dit « que le Comité de salut public présentera dans la séance de demain la liste des six membres qui doivent composer la commission pour reviser le code civil ». Malgré ce second avertissement, le Comité ne sort pas de son inertie. Alors, le 23 brumaire, troisième injonction plus pressante: « La Convention décrète que, dans la séance de demain, sans autre retard, le Comité de salut public présentera la liste des membres composant les deux commissions qui doivent reviser le code civil et les décrets rendus sur l'instruction publique ». La séance du 24 se passe encore sans que le Comité s'exécute. Le lendemain 25, il présente enfin les deux listes demandées: pour l'instruction publique, la commission de revision est composée de Robespierre, Danton, Granet, Trullard, Charles Duval, et Bonnier[1]; pour le code civil, la commission comprend Couthon, Montaut, Méaulle, Second, Richard et Raffron.

Mais le Comité de législation et le Comité d'instruction publique n'avaient pas accepté sans protestation la perspective de voir leur travail remis à des mains étrangères, prêtes peut-être à le mutiler. Aussi, dès le 14 brumaire, le Comité de législation sollicita-t-il de la Conventien le droit d'opposer au projet que pourraient présenter les reviseurs un autre projet, qu'il préparerait lui-même; ce droit lui fut accordé par un décret ainsi conçu: « La Convention nationale invite son Comité de législation à reviser aussi lui-même le projet de code civil qu'il a présenté, et à livrer son tra-

1. Au sujet de l'erreur commise dans le procès-verbal de la Convention relativement à cette liste de commissaires, voir la séance du Comité d'instruction publique du 25 brumaire an II.



vail à l'impression pour être distribué aux membres de la Convention, afin qu'ils puissent le comparer avec celui de la commission ». Le Comité d'instruction publique fit le 19 brumaire une demande analogue; et la Convention vota ce qui suit: « Le Comité d'instruction publique est chargé de faire aussi de son côté la revision du décret sur l'organisation des premières écoles, et de le faire imprimer pour être distribué aux membres de la Convention. Elle fixe au premier de frimaire la discussion du décret revisé qui lui sera présenté par la commission ou par le Comité d'instruction publique. »

Une fois les commissaires reviseurs nommés, ou devrait s'attendre, s'il était vrai que le Comité de salut public eût eu la pensée de substituer aux projets du Comité de législation et du Comité d'instruction publique des projets de sa façon, à les voir travailler, et aboutir à la présentation de quelque rapport. Or que font-ils? Absolument rien. La Commission de revision des décrets sur l'instruction publique, bien qu'elle comptât parmi ses membres Robespierre et Danton, ne montra pas la moindre velléité de reviser; il semble qu'elle ne se soit pas même réunie (Danton était absent de Paris, où il ne revint que le 1er frimaire). Mais, tandis que la commission s'abstient, le Comité d'instruction publique, lui, que le décret du 19 brumaire a investi aussi du mandat de reviser, se met à l'œuvre. Dès le 21 brumaire, le procès-verbal du Comité nous dit: « Le citoyen Romme soumet à la revision du Comité son plan d'instruction publique pour les écoles. Le plan est discuté, et la discussion continuée à une autre séance. » Le 25 brumaire, on continue la discussion. Et le 27, « la discussion reprise sur le plan général, on termine le travail de la revision. Le rapporteur est autorisé à le faire imprimer, en notant les articles ou amendements nouveaux. » En sorte que le Comité se trouve en mesure de présenter son travail pour le 1er frimaire, tandis que la commission de revision, au contraire, n'a rien fait. La même chose se passa pour le code civil: le Comité de législation élabora un projet de code revisé, qui ne fut, en raison des circonstances politiques, présenté à l'assemblée que dix mois plus tard, le 23 fructidor, par Cambacérès; tandis que la commission de revision du code, où figurait Couthon, ne donna jamais un signe de son existence.

Le travail du Comité d'instruction publique fut imprimé et distribué aux membres de l'assemblée; la pièce est intitulée: *Revision du décret pour l'organisation des premières écoles, faite par le Comité d'instruction publique, conformément au décret du 19 brumaire.* Ce travail reproduit à peu près textuellement les articles des divers décrets votés le 28 du premier mois et les 5, 7 et 9 brumaire, en les répartissant sous les titres suivants : *Organisation et objet des premières écoles; — Nombre et distribution des écoles; — Commission d'éducation; — Nomination de la commission; — Instituteurs et institutrices; — Nomination des instituteurs et des institutrices; — Surveillance; — Traitements, maisons, entretien; — Répartition des écoles et traitement (tableau).* Il ne contenait que deux dispositions nouvelles : 1° Une exception était faite à l'exclusion des fonctions d'instituteur et d'institutrice prononcée par le décret du 7 brumaire contre les ci-devant nobles, les ecclésiastiques et ministres d'un culte quelconque, les femmes ci-devant nobles, les ci-devant religieuses, chanoinesses et sœurs grises : le décret revisé portait que l'exclusion ne s'étendait pas aux ecclésiastiques et ministres d'un culte quelconque qui auraient abjuré solennellement leurs qualités et leurs fonctions, et qui seraient en même temps mariés, non plus qu'aux ci-devant religieuses et sœurs grises mariées; 2° Le premier renouvellement des commissions d'éducation, des magistrats des mœurs, des instituteurs et des institutrices était indiqué comme devant avoir lieu dans un an; les renouvellements suivants auraient lieu tous les deux ans au dernier décadi de vendémiaire.

Pour ne pas interrompre l'exposé des faits relatifs à la revision des décrets, nous n'avons pas mentionné à sa date le discours sur l'instruction publique prononcé par Marie-Joseph Chénier, le 15 brumaire. Ce discours, d'ailleurs, ne se rattache pas directement aux discussions dont on vient de lire le résumé; il n'a pas non plus le caractère d'un document officiel, et ne contient que l'expression des idées personnelles de l'orateur (Chénier n'était plus membre du Comité depuis le 15 du premier mois). Il n'en a pas moins une certaine importance, due surtout aux circonstances dans lesquelles il fut prononcé, et qui en firent comme un manifeste du parti philosophique et déchristianisateur.

Chénier distingue, dans l'instruction publique, trois parties « qui concourent également à former l'homme : la partie de l'enseignement, la partie morale et la partie physique ». Il ne s'arrête pas longtemps à la partie de l'enseignement, qui a fait l'objet du travail du Comité. En peu de mots, il indique combien était nécessaire la destruction des anciennes écoles, où « la génération qui s'avance restait livrée à des instituteurs vieillis dans les préjugés du royalisme et de la superstition » ; et il rappelle combien l'éducation des collèges était vicieuse : « Qui d'entre nous n'a pas été forcé, au sortir des écoles publiques, de recommencer son éducation, de devenir son propre instituteur, de lutter longtemps et sans cesse contre la tyrannie des premières impressions, de défaire lentement l'ouvrage des prêtres, et de se reconquérir lui-même, malgré la résistance des préjugés qui avaient usurpé toutes les facultés de son âme? Arrachez les fils de la République au joug de la théocratie qui pèse encore sur eux. » Il applaudit aux décrets que la Convention vient de rendre sur les premières écoles : « Vous avez réformé les instituteurs, et le mode de leur nomination, et le mode d'enseignement, et le choix des études. Ne perdez pas un instant pour mettre en activité les écoles primaires. Examinez avec attention s'il n'est pas convenable d'y joindre quelques instituts dans les grandes communes. Voilà les premiers fondements de l'instruction, c'est par là qu'il faut commencer. » Il passe ensuite à l'éducation morale et physique, dont il annonce s'être spécialement occupé[1].

Au sujet de l'éducation morale, la première chose qui se présente à l'esprit, dit l'orateur, c'est l'établissement des fêtes nationales, qui doivent « éveiller dans l'âme des citoyens toutes les sensations libérales, toutes les passions généreuses et républicaines ». « La liberté sera l'âme de nos fêtes publiques; elles n'existeront que pour elle et par elle... Il faudra consacrer les époques immortelles où les différentes tyrannies se sont écroulées devant le souffle national, et ces grands pas de la raison, qui franchissent l'Europe et vont frapper les bornes du monde; enfin,

1. Chénier s'était inscrit, au printemps de 1793, sur la liste des candidats qui se préparaient à présenter au Comité d'instruction publique des plans sur l'éducation physique et morale. Voir notre tome Ier, p. 427, séance du Comité du 24 mai 1793.

libres de préjugés et dignes de représenter la nation française, vous saurez fonder, sur les débris des superstitions détrônées, la seule religion universelle, qui apporte la paix et non le glaive, qui fait des citoyens et non des rois ou des sujets, des frères et non des ennemis, qui n'a ni sectes ni mystères, dont le seul dogme est l'égalité, dont les lois sont les oracles, dont les magistrats sont les pontifes, et qui ne fait brûler l'encens de la grande famille que devant l'autel de la patrie, mère et divinité commune. »

Conjointement avec les fêtes nationales viennent « les récompenses que le peuple doit consacrer aux vertus utiles et au génie bienfaiteur des hommes ». Il ne s'agit pas de récompenses pécuniaires : « Laissons les trésors aux tyrans ; la gloire est la monnaie des républiques ». Mais Chénier tient à bien préciser la façon dont il conçoit un système de récompenses fondé sur « la gloire ». « J'entends parler de cet hommage public, rendu par le peuple aux choses extraordinaires dans un genre utile... Il ne faut pas entendre, par la gloire, ces petites jouissances de l'amour-propre, cet *honneur* que Montesquieu appelle « le fondement des monar- » chies ». Quand les rois, après avoir épuisé leurs monceaux d'or, distribuaient aux hommes qui restaient à corrompre cette foule ridicule de titres et de cordons, c'était l'orgueil d'un seul qui caressait la vanité de plusieurs. La gloire n'était point dans ces mascarades : elle est dans la feuille de chêne décernée par le peuple au citoyen qui a bien mérité de la patrie. »

Passant ensuite à l'éducation physique, « appelée *gymnastique* dans les républiques de la Grèce », Chénier fait l'éloge du « profond et sensible auteur d'*Émile* », qui a bien compris l'importance de cet objet: « c'est dans les jeux et les exercices du corps qu'il fait consister jusqu'à l'âge de douze ans toute l'éducation de son élève ». L'orateur pense qu'il faudra suivre la marche indiquée par Rousseau, et « occuper les enfants des premiers, des plus simples exercices de la gymnastique, même avant d'inculquer à leur esprit les notions élémentaires et tout ce qui exige des combinaisons d'idées ». Mais la gymnastique ne doit pas être réservée à l'enfance : elle devra être pratiquée aussi par les adolescents et par les hommes. « La course, la lutte, l'art de nager, l'exercice du canon, du fusil, le maniement de la pique, du sabre et de l'épée, telle est la gymnastique d'un peuple libre..... Que

des prix de gymnastique soient distribués dans les jeux publics. Il serait puéril de vouloir démontrer combien les différents exercices dont je viens de parler se lient naturellement à l'ensemble des fêtes et des récompenses nationales. »

Après avoir achevé cet exposé sommaire de ses vues, Chénier conclut en ces termes : « Mon dessein n'est pas d'opposer un plan d'instruction publique à celui que doit présenter votre Comité, dont je fais profession d'honorer les lumières. Je me borne à demander qu'après avoir achevé la partie de l'enseignement, partie qui est déjà fort avancée, la Convention place immédiatement à l'ordre du jour les fêtes nationales, les récompenses nationales et la gymnastique... Vos calomniateurs vous ont reproché de mépriser la philosophie : vous les avez réfutés en rendant hommage à la mémoire des philosophes [1], et en décrétant des lois sages... Continuez à diriger, d'une main ferme et rapide, le grand mouvement imprimé par le peuple français à l'esprit humain, et complétez cet évangile de l'égalité qui doit triompher des préjugés les plus antiques et renouveler la face du monde. »

Le discours de Chénier produisit une impression considérable ; le *Moniteur* constate qu'il fut « accueilli par les plus vifs applaudissements ». La Convention en décréta l'envoi aux départements ; et, sur l'observation de Philippeaux, elle comprit dans cet envoi le rapport de Fabre d'Églantine sur le calendrier, lu douze jours auparavant, rapport empreint du même esprit que le discours de Chénier. Charlier demanda que la Convention s'occupât immédiatement de l'organisation des fêtes publiques à célébrer le dernier jour de chaque décade, et, sur sa proposition, la Convention chargea le Comité d'instruction publique de lui faire incessamment un rapport à ce sujet.

Nous n'avons pas à poursuivre plus loin l'histoire du projet du Comité. Nous verrons, dans notre prochain volume, comment, le 11 frimaire, on vit surgir à l'improviste un plan nouveau, œuvre personnelle d'un membre du Comité, le littérateur-peintre Bouquier, plan qui renversait de fond en comble celui de Romme, et posait à la base de toute l'organisation de l'enseignement

1. Chénier avait fait voter, le 2 octobre, la translation des restes de Descartes au Panthéon.

le principe de la libre concurrence des maîtres; comment ce plan fut imprimé par ordre du Comité pour être présenté à la Convention en même temps que le projet revisé; comment, le 18 frimaire, l'assemblée entendit successivement la lecture et du projet de décret revisé, et du plan de Bouquier; enfin, comment, le 21 frimaire, elle accorda la priorité au plan de Bouquier, écartant ainsi définitivement l'ancien plan Condorcet, une année, tout juste, après le jour où Chénier l'avait, pour la première fois, présenté aux délibérations de la Convention[1].

A la suite des travaux de la Commission d'éducation nationale et du Comité d'instruction publique, nous devons mentionner un remarquable projet du Bureau de consultation des arts et métiers, qui emprunte un intérêt particulier au nom de son principal auteur, Lavoisier.

Le 10 juillet 1793, sur la proposition d'un de ses membres, — dont le nom ne nous est pas indiqué, mais qui est probablement Hassenfratz[2], — le Bureau de consultation décida de faire une démarche auprès de la Convention pour obtenir « une éducation particulière propre à ceux qui se destinent aux arts mécaniques »: une commission composée de Lavoisier, Fourcroy, Desaudray, Hassenfratz et Borda fut nommée pour s'occuper de cet objet. Cette commission confia à Lavoisier la rédaction d'un mémoire[3], dont le Bureau décida l'impression le 24 juillet: ce mémoire, intitulé *Réflexions sur l'instruction publique, présentées à la Convention nationale*, fut imprimé chez Dupont, à deux mille exemplaires, en une feuille et demie du format in-8°, et distribué dans les premiers jours d'août aux membres de la Convention. Mais les commissaires ne s'en tinrent pas là : ils élaborèrent un projet de décret, non plus relatif seulement à l'enseignement spécial à

1. La discussion sur les écoles primaires avait été ouverte le 12 décembre 1792 (voir notre tome Ier, p. 120); le 21 frimaire an II correspond au 11 décembre 1793.

2. En effet, Hassenfratz a été, dans l'été de 1793, le promoteur d'un mouvement en faveur de l'organisation d'un enseignement professionnel. Voir dans notre tome Ier, p. 578, ses *Réflexions sommaires sur l'éducation publique*, et dans le présent volume, pages 426 et 428, les pétitions dues à son initiative.

3. Les papiers de Lavoisier contiennent des brouillons, que nous avons eus entre les mains, se rapportant à ce mémoire, et qui prouvent qu'il en a bien été le rédacteur

donner aux futurs ouvriers, mais embrassant l'ensemble de l'instruction publique. Ce projet de décret fut présenté au Bureau le 31 août, et discuté dans les séances des 9 et 10 septembre; il fut adopté avec un certain nombre d'amendements le 11 septembre, et Dupont l'imprima à deux mille exemplaires du format in-4°, en même temps qu'il faisait, dans le même format, un nouveau tirage du mémoire, qui avait été quelque peu modifié pour l'adapter au projet de décret auquel il devait servir de préambule. Le Bureau de consultation arrêta alors qu'il se rendrait à la Convention le dimanche 22 septembre, pour lui présenter son projet; mais, la veille même de ce jour, il changea subitement d'avis, et décida « d'attendre des circonstances plus favorables ». Toutefois, ne voulant pas que son travail fût perdu, il envoya ses « officiers », le 24 septembre, présenter au Comité d'instruction publique des exemplaires du mémoire et du projet de décret; le Comité arrêta qu'il en serait fait mention honorable à son procès-verbal.

Nous aurions voulu pouvoir reproduire dans le présent volume le très remarquable travail de Lavoisier et le projet de décret qui l'accompagne; mais la place nous faisait absolument défaut. On trouvera le texte de ce document, d'après l'édition in-4°, au tome VI des *Œuvres de Lavoisier*, publié par M. Éd. Grimaux (pages 516-558); nous y renvoyons nos lecteurs. Nous avons dû nous contenter de donner, dans l'Appendice de notre volume, des extraits du registre manuscrit des procès-verbaux du Bureau de consultation (Archives du Conservatoire des arts et métiers) relatifs à la préparation de ce projet.

L'esprit qui anime les *Réflexions sur l'instruction publique* de Lavoisier est celui de la science moderne et de la philosophie du dix-huitième siècle. Dans un autre mémoire, resté inachevé et qui n'a pas été publié, Lavoisier avait entrepris de discuter le plan célèbre présenté à l'Assemblée constituante par Talleyrand; nous en donnons ici le début, et ce morceau inédit fera connaître dans quel esprit le créateur de la chimie moderne s'était occupé de la réforme de l'enseignement :

« L'éducation publique telle qu'elle existe dans presque toute l'Europe a été instituée dans la vue, non de former des citoyens, mais de faire des prêtres, des moines et des théologiens. L'esprit de l'Eglise a toujours répugné à toute innovation, et, parce que les premiers chré-

tiens parlaient et priaient en latin, parce que les Pères de l'Eglise ont la plupart écrit en latin, on en a conclu que, dans quelque pays que ce fût, quelque changement qui pût arriver dans le langage vulgaire, il fallait prier en latin jusqu'à la consommation des siècles. De là le système d'éducation de l'Europe entière, qui se trouve presque entièrement dirigé vers l'enseignement de la langue latine.

Que l'on passe en revue tous les actes publics, toutes les thèses de métaphysique et de morale qui se soutiennent dans les collèges, on verra qu'elles ne sont qu'une introduction à la théologie, que la théologie était la science par excellence, celle qui était destinée à former le complément de l'instruction, celle à laquelle tendait tout le système de l'éducation.

L'éducation publique n'ayant pour objet que de former des prêtres, longtemps on n'a fait étudier dans les collèges que ceux qu'on destinait aux diverses fonctions du sacerdoce; et, comme l'état ecclésiastique était la route qui conduisait aux honneurs et à la fortune, les nations catholiques ont dû naturellement se diviser en deux classes: les ecclésiastiques, chez lesquels l'instruction s'est concentrée, et les non lettrés, qui formaient presque tout le reste de la nation. C'est ainsi que, d'abord par un effet du hasard, et depuis par une marche très habilement combinée, tout ce qui pouvait tendre à détruire les erreurs et le préjugé s'est trouvé réuni dans les mains de ceux qui avaient intérêt de les propager.

Cette époque, composée de seize siècles presque entièrement perdus pour la raison et pour la philosophie, pendant lesquels les progrès de l'esprit humain ont été entièrement suspendus, pendant lesquels il a souvent eu une marche rétrograde, sera à jamais remarquable dans l'histoire de l'humanité, et l'on doit juger combien seront grands aux yeux de la postérité ceux qui ont renversé ces monuments antiques d'ignorance et de barbarie[1]. »

J. GUILLAUME.

1. Le manuscrit dont cette page est détachée nous a été obligeamment communiqué par M. Ed. Grimaux.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

L'AVENIR DE LA TERRE[1]

Jusqu'ici les notions d'astronomie physique, même les plus élémentaires, ont été proscrites absolument des programmes de l'enseignement primaire. Et cependant, c'est d'une manière tout à fait artificielle qu'on distinguerait ce chapitre des connaissance humaines de l'histoire naturelle proprement dite. La terre, dont la description, avec celle des êtres qu'elle porte, constitue justement cette histoire, bien loin d'être un corps isolé et seul de sa nature, a des analogues dans le ciel; c'est un des membres d'une nombreuse famille d'êtres comparables, et les lois qui dominent la condition de ces corps célestes, maintenant bien connues, permettent d'affirmer que, malgré leur grand volume, les astres ont une histoire du même genre que celle des bêtes ou des plantes. Chacun d'eux a eu un commencement; chacun d'eux aura une fin, et l'observation éclaire les diverses étapes de cette évolution, comme l'observation des arbres dans une forêt peut éclairer l'histoire de chacun d'eux. L'application directe de ces résultats à l'histoire de la terre et, par contre-coup, à celle de l'humanité entière, est de nature à faire apprécier par tout le monde l'intérêt spécial de ce grand sujet.

Le mode de production de la terre a occupé de très grands esprits, et notre illustre compatriote Laplace, dans son immortel ouvrage intitulé *Exposition du système du monde*, a émis, à cet égard, une supposition qui est universellement acceptée. Elle consiste à croire qu'au commencement, toute la matière qui forme maintenant le soleil et les planètes qui tournent autour de lui se trouvait mélangée de façon à constituer comme un immense nuage, une nébuleuse. Celle-ci, tournant sur elle-même

1. Conférence faite à l'École normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses.

et se concentrant progressivement autour de son centre, a abandonné successivement des anneaux qui se sont plus tard transformés en sphères représentant chacune l'une des planètes. La terre n'est pas autre chose que l'un des produits, entre bien d'autres, de ce mécanisme qu'un physicien de Gand, Plateau, a su imiter par une expérience des plus frappantes.

Sans nous y appesantir, le point à retenir ici, c'est que les différentes planètes ne sont pas du même âge : la plus ancienne, c'est la plus éloignée du soleil, Neptune ; la plus jeune, c'est la plus rapprochée, Mercure ; et il a dû s'écouler des milliers et des milliers de siècles entre la naissance successive de tous ces enfants du soleil :

Neptune,
Uranus,
Saturne,
Jupiter,
Mars,
La Terre,
Vénus,
et Mercure.

Il est évident, en outre, que les mêmes actions qui ont donné à chacun de ces astres son existence et ses caractères généraux, président à ses transformations successives. Plongé incandescent dans l'espace glacé, il perd sa chaleur d'origine avec une rapidité que de savants calculs ont conduit à évaluer, pour le cas d'un astre gros comme la terre, au taux d'un degré thermométrique pour quatre millions d'années !

Sous l'influence de ce refroidissement, il se forme, vers la périphérie de l'astre, une croûte solide qui s'épaissit et qui, placée comme une cloison entre le résidu très chaud des régions profondes et l'océan gazeux qui enveloppe le globe, est le siège de phénomènes prodigieusement variés. Crevassée de toutes parts à la suite de tiraillements dont les causes sont bien connues, injectée à tous moments de matériaux fondus qui recollent ensemble les voussoirs ainsi disjoints, elle subit des actions mécaniques compliquées encore par les changements de volume des roches qui se compriment, qui cristallisent et qui s'hydratent. Toutes les roches, même les plus compactes, renferment de

l'eau de carrière. Or, le phénomène d'hydratation, étendu en profondeur à toutes les assises dont la température s'est suffisamment abaissée, nécessite de la part des eaux superficielles une dépense que rien ne peut contre-balancer et qui détermine nécessairement, dans le cours des temps, une diminution des océans au profit des surfaces continentales. Et ceci n'est pas une pure hypothèse : l'observation directe a fourni à la géologie comparée la notion positive du fait dont il s'agit. Tandis que, sur la terre, les continents ne représentent qu'un quart de la surface totale du globe, sur la planète Mars, qui est plus âgée, puisqu'elle est plus loin du soleil, et où l'absorption océanique s'est par conséquent prolongée plus longtemps, la mer n'occupe plus que la moitié environ de cette même surface; en outre, les cartes marines permettent de reconnaître quelle serait la forme des côtes si les océans terrestres étaient privés d'une quantité d'eau correspondant à l'état de Mars, et l'on constate que cette forme reproduirait le trait le plus caractéristique et tout à fait spécial de la géographie martiale.

Mais l'hydratation des roches s'accompagne d'une absorption analogue et parallèle dont les frais sont à la charge de l'atmosphère. Les innombrables crevasses du sol, dès qu'elles cessent d'être le canal d'émanations venant d'en bas, déterminent un appe de matériaux gazeux que fournit l'atmosphère : d'ailleurs, l'air doit nécessairement prendre la place de l'eau qui est bue, et la couche gazeuse s'amincit en même temps que la mer se dessèche.

En jetant les yeux sur nos compagnons circumsolaires, la justesse de ces déductions apparaît clairement : d'une part, le vieux Mars n'a plus qu'une atmosphère fort mince avec des nuages peu épais n'empêchant pas d'étudier la géographie de la planète; d'autre part, la jeune Vénus est enveloppée, au contraire, d'un océan aérien beaucoup plus épais que le nôtre.

Donc, en résumé, l'un des effets les plus immédiats des progrès de l'évolution sidérale est l'appauvrissement des réservoirs fluides qui entourent les planètes.

Une pareille découverte ne laisse pas que d'être fort menaçante pour nous, et l'on peut se demander si notre océan et notre atmosphère seront assez riches pour subvenir aux besoins des roches de consolidation future. A cet égard, le calcul est très

facile; la croûte dès maintenant constituée est si mince qu'un œuf de poule est emmuraillé de parois relativement plus fortes que la terre; on sait qu'en moyenne l'écorce renferme 1/3 0/0 d'eau de carrière. Si l'on suppose la consolidation et l'hydratation poussées jusqu'au centre, il faudrait, pour que le tout fût pourvu de cette quantité d'eau, bien des fois ce que peut fournir l'ensemble de nos mers.

Même conclusion relativement à l'atmosphère.

D'où il résulte, sans contestation possible, que, longtemps avant le moment où la terre aura perdu toute sa chaleur d'origine, les portions solides auront bu l'océan tout entier et l'atmosphère tout entière.

D'ailleurs, si on croyait pouvoir se retrancher derrière une répugnance personnelle pour ne pas accepter une pareille perspective, il suffirait, en vertu des principes qui sont la base de la géologie comparée, d'interroger le ciel pour acquérir à cet égard une conviction désormais inébranlable.

La lune, notre propre satellite, arrivée, par suite de son moindre volume, beaucoup plus vite que la terre aux degrés avancés du refroidissement, en est précisément aujourd'hui à cette phase où tout ce qui était absorbable s'est engouffré dans les vides de l'écorce planétaire.

Elle est même parvenue au delà; les immenses crevasses béantes qui s'y entr'ouvrent avec des profondeurs inconnues montrent que le retrait sur elles-mêmes des masses minérales ne trouve plus rien pour combler les solutions de continuité qu'il détermine. Dès à présent, la lune est sur le point de n'être plus un tout cohérent; elle va consister dans la simple juxtaposition de grands blocs distincts les uns des autres, qui continueront de graviter ensemble par la force de l'habitude, ou plus exactement en vertu des lois de la mécanique céleste.

Que la terre ait un jour des crevasses analogues aux rainures de la lune, c'est ce qui ne semble pas douteux et, parce que l'événement se produira bien longtemps après que l'humanité aura cessé d'exister, ce n'est pas une raison pour qu'il soit à nos yeux dépourvu d'intérêt.

Le cycle de l'évolution sidérale n'est, du reste, pas fini avec l'acquisition de l'état lunaire; rapporté aux états organi-

ques, c'est la mort; mais la décomposition doit lui succéder.

Au delà de l'orbite de Mars, et plus près de nous que l'orbite de Jupiter, gravitent autour du soleil des corps découverts un à un chaque jour dans les observatoires, et dont on a catalogué à présent plus de trois cent cinquante ! Ce sont les astéroïdes ou planètes télescopiques. Leur volume extrêmement faible est en disproportion évidente avec celui de tous les autres corps planétaires. Leurs orbites mutuellement entrecroisées contrastent avec le parallélisme des autres trajectoires célestes; les variations brusques et énormes de leur éclat ne s'expliquent qu'en leur attribuant une forme anguleuse et irrégulière, tout autre que la sphéricité de leurs gros compagnons sidéraux; enfin les recherches les plus attentives n'ont pu y déceler la moindre trace d'atmosphère.

Comment, à la réunion de ces caractères si exceptionnels, ne pas se sentir porté à voir dans le groupe des astéroïdes les restes de la désagrégation d'un astre qui, plus avancé que la lune, aura égrené ses débris le long de l'orbite qu'il parcourait d'abord?

A cet égard, un double complément d'explication paraît nécessaire, relativement à la place dans le ciel de cet astre jadis cohérent et maintenant réduit en planéticules, — et relativement aussi au mécanisme par lequel, une fois crevassé comme la lune ne tardera pas à l'être, il a vu ses fragments se séparer les uns des autres.

Quant au premier point, l'astre qui nous occupe gravitant plus loin du soleil que l'orbite de Mars était, d'après Laplace, de formation plus ancienne que celui-ci et, par conséquent, en avance sur lui relativement aux phases de l'évolution sidérale. La difficulté tient à ce que Jupiter, placé encore plus loin, et partant plus âgé, ne s'est pas désagrégé et conserve une atmosphère épaisse; caractères qu'il partage, du reste, avec toutes les planètes supérieures. Mais la contradiction n'est qu'apparente. Résultant de la condensation des portions les plus périphériques de la nébuleuse primitive, les planètes supérieures ne paraissent pas renfermer, au moins en quantité notable, les substances capables de se solidifier par refroidissement : vouées à perpétuité à l'état liquide, ou même, pour les plus extérieures, à l'état gazeux, elles ne sauraient donc se réduire par retrait à la pulvérisation qui termine l'histoire des astres solidifiables.

Relativement à la seconde question, il suffira de rappeler que, sans pouvoir l'expliquer encore d'une façon rationnelle, on a assisté à l'égrènement de plusieurs comètes le long de leur orbite en particules qui, par leur entrée dans notre atmosphère, donnent naissance au phénomène si connu des étoiles filantes. Il n'y a donc aucune raison pour nier la possibilité d'un semblable égrènement comme cause de l'éparpillement, dans le ciel, des planètes télescopiques.

Quoi qu'il en soit, et quelles que puissent être les particularités intimes de ces transformations, on doit considérer les météorites, ou pierres tombées du ciel, comme venant tout naturellement compléter la série des états sidéraux représentés par le Soleil, Vénus, la Terre, Mars, la Lune et les Astéroïdes.

Pour qui admet les faits précédents, la chute des météorites, loin d'être un accident, représente le mécanisme même par lequel la matière des astres morts retourne à ceux qui continuent de vivre, et complète par un dernier chapitre la merveilleuse histoire dont Laplace n'a raconté que les commencements.

Il est possible encore qu'elle ait un autre rôle et que, fournissant à l'esprit l'exemple le plus grandiose qu'il puisse concevoir d'harmonies naturelles, des pluies de météorites, poussières de cadavres, en tombant sur le soleil, restituent à chaque instant, sous forme mécanique, à notre astre central, la colossale quantité d'énergie calorifique et lumineuse qu'il irradie sans cesse vers tous les points de l'espace et qui est la vie même du monde.

Mais, parmi toutes les conséquences des études que nous venons de faire, il en est une qui est plus particulièrement de nature à nous intéresser. Tout ce qui a été dit de l'évolution sidérale s'appliquant à la terre, un jour viendra où, après avoir perdu son atmosphère et son océan, après avoir vu des rainures s'ouvrir en tous sens à sa surface, elle se réduira en fragments météoritiques.

Bien avant ce terme, les êtres vivants et spécialement l'humanité, privés des conditions nécessaires à leur existence, se seront éteints successivement.

Notons d'ailleurs que la loi de l'évolution sidérale s'appliquant également au soleil, un temps viendra où l'astre radieux cessera de vivifier les planètes. Si elles n'étaient pas déjà désagrégées,

elles deviendraient dès lors impropres au séjour d'êtres vivants.

Un professeur distingué, prématurément enlevé à la science, M. Trouessart, dont l'esprit s'était arrêté sur ces questions, exposait en ces termes l'avenir qui nous attend, et faisait ainsi connaître ses préférences sur les diverses fins possibles du genre humain : « Un jour, disait-il, ce brillant flambeau, source pour nous de lumière, de chaleur, de mouvement et de vie, s'éteindra, et nous autres, pauvres mortels (car comment ne pas nous associer à la destinée de notre postérité?), que deviendrons-nous alors? Après avoir traîné les restes d'une *mourante vie;* mené la triste existence des Lapons, des Esquimaux, des Samoyèdes; repassé lentement, à reculons, par tous les degrés de notre développement physique, intellectuel et moral, il faudra finir d'épuisement, de misère, de faim et de froid! Mieux vaudrait mille fois une dernière catastrophe qui emporterait l'humanité en pleine civilisation, ce qui lui permettrait de dire à l'univers qui l'écraserait, suivant la belle expression de Pascal, qu'*elle est encore plus noble que lui;* oui, tout plutôt que cette fin misérable, où la pensée elle-même se serait sans doute éteinte avant ce reste indigne de vie matérielle! Mais cette catastrophe, la science ne la prévoit pas, et elle prévoit l'extinction du soleil. »

Il y a à dire cependant que, si la fin qui répugnait tant à Trouessart attend véritablement le genre humain, c'est simplement la preuve que la loi qui régit l'espèce n'est autre que celle qui régit l'individu. Et pourquoi donc cette loi appliquée à l'espèce nous causerait-elle tant d'horreur quand, appliquée à l'individu, elle nous semble si naturelle? Si le spectacle de l'homme qui, chargé d'années, redescend par une progression rétrograde le versant de la vie, ne nous désespère point, c'est que nous savons que cet amoindrissement continu n'est qu'apparent et momentané, qu'il ne porte que sur des éléments secondaires, transitoires, extérieurs, dont l'altération nous donne seule l'illusion de l'obscurcissement de ce qui dans l'homme est l'homme même; et que celui-ci, introduit par la mort dans une autre existence, y recouvrera tout l'éclat dont nous l'avons vu briller au moment de son apogée morale, devenu le point de départ de l'ascension nouvelle qu'il va fournir. Mais n'avons-nous pas les mêmes motifs de reconfort en ce qui concerne l'humanité? Société transitoire d'êtres immortels, appelés à remplir

de concert une grande fonction terrestre, qui est de faire sentir aux choses d'ordre physique et physiologique la suprématie de l'esprit; si l'humanité se dissout quand cette fonction est remplie, ce doit être pour reformer ailleurs, en vue d'autres destinations plus sublimes, des sociétés nouvelles, puisque les associés ne meurent point.

Nous ne partageons donc nullement les inquiétudes si éloquemment exprimées par Trouessart. Ses répugnances ne nous paraissent pas mieux motivées. Que l'humanité doive être un jour relevée du poste qui lui est confié ici-bas, n'est-ce pas l'essentiel? Car, si sa destinée était à jamais liée à celle de la terre, arrivée dès aujourd'hui, comme quelques-uns le prétendent, à un état de stabilité immuable, ses progrès dans la science et dans la puissance seraient donc limités à ce qu'on peut acquérir de l'une et exercer de l'autre, de ce point insignifiant de l'espace sans bornes où nous sommes actuellement cantonnés!

La théorie de l'évolution sidérale dissipe cette triste perspective. Et puisque nous avons la certitude que ni la raison, ni les sens, ni le cœur, qui nous ont été donnés, ne sont de pures sources d'illusions, ayons aussi cette confiance que la réalité qui est devant nous vaudra mieux que tout ce que nous pouvons regarder comme le meilleur, dans notre ignorance profonde.

Stanislas MEUNIER.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES ÉLÉMENTAIRES. — On sait que des prix spéciaux pour l'enseignement agricole et horticole sont décernés chaque année aux instituteurs et institutrices. Le professeur départemental est appelé à donner son avis sur les méthodes employées et sur les résultats obtenus par les candidats à ce concours.

Les conclusions du rapport de M. Vassilière, professeur départemental de la Gironde, au sujet de ce concours, sont intéressantes à noter; tous les candidats pourront en tirer profit. Les voici :

« D'une manière générale, le programme d'enseignement agricole que veulent suivre les maîtres est beaucoup trop vaste.

Pour atteindre leur but, ils font un usage immodéré de manuels quelconques et, soit qu'ils en dictent des passages, soit, plus rarement, qu'ils en fassent le commentaire, le temps leur fait matériellement défaut pour exiger de leurs élèves autre chose qu'une médiocre récitation.

Étant donné que les enfants de nos écoles rurales ne sont généralement pas destinés à être des nomades, j'ai toujours estimé que les instituteurs devraient se borner à apprendre, d'abord pour leur compte, un nombre restreint de questions qui forment, en tous les points du globe, la base fondamentale des connaissances agricoles. Une fois qu'ils les auraient bien comprises, ils les feraient comprendre plutôt qu'apprendre à leurs élèves.

Les particularités de la culture locale viendraient ensuite, tout naturellement et pratiquement, se greffer sur ce fond bien acquis, dans lequel elles puiseraient précisément et sans erreur l'indication des améliorations à réaliser.

Si ces défectuosités de méthode d'enseignement agricole sont apparentes chez des instituteurs qui, d'après ce que j'ai dit plus haut, sont vraisemblablement l'élite de la corporation, que doit-il en être pour ceux qui n'ont jamais brigué aucune récompense? »

LES EXERCICES DE TIR DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES. — Un arrêté du 27 juillet 1893 a prescrit, dans le cours moyen et dans le cours supérieur des écoles primaires, pour les élèves âgés de plus de dix ans, des exercices de tir à la carabine Flobert. M. Spuller avait nommé une commission chargée : 1° d'élaborer un règlement de tir; 2° de faire choix de l'arme qui lui paraîtrait la plus propre à être mise en usage dans les écoles.

Le *Journal officiel* du 6 août dernier a publié le rapport de cette commission.

En ce qui concerne l'adoption d'une arme, la commission a émis l'avis que le tir scolaire ayant surtout pour but de former les enfants au tir militaire, le fusil à adopter devra se rapprocher autant que possible de l'arme actuellement en usage dans l'armée, et, par conséquent, être une arme à verrou, avoir une détente à double bossette, même hausse et même guidon que le fusil Lebel.

Après une série d'expériences, la commission a reconnu que deux fusils seulement, parmi les dix qui lui avaient été soumis, remplissaient les conditions requises pour les exercices de tir scolaire :

1° Le fusil présenté par l'Union nationale des sociétés de tir de France; 2° le fusil à canon mince présenté par la Société de tir des communes de France.

Il a été demandé, d'ailleurs, qu'en raison des perfectionnements journaliers qui peuvent être apportés à la fabrication des armes, il ne soit pas imposé aux écoles un type de fusil *ne varietur*. Une commission permanente sera appelée à examiner les armes qui seraient soumises à M. le ministre de l'instruction publique en vue d'être adoptées pour les exercices de tir dans les écoles primaires.

Le règlement de tir élaboré par la commission sera sans doute publié d'ici à peu de temps.

ACTE DE DÉVOUEMENT DE DEUX ÉCOLIERS. — Le jeudi 2 août, vers 5 heures de l'après-midi, le jeune Masson, qui pêchait à la ligne dans l'Aisne, au lieu dit le Barrage, se laissa tomber dans la rivière, à cet endroit escarpée et profonde. Entraîné au large et disparaissant au fond de l'eau, il allait infailliblement se noyer, quand deux de ses camarades de classe, Erhlen, Charles, et Croquet, Honoré, qui se trouvaient non loin de là, accoururent à son secours.

Ces deux braves enfants, qui savent nager, avaient déjà mis habits bas et se préparaient à se jeter à l'eau, quand le jeune Cousin avisa un manche de ligne qu'il put faire saisir à Masson au moment où celui-ci reparaissait à la surface. Après bien des difficultés, les trois jeunes et courageux sauveteurs purent ramener sur la rive leur camarade qui reprit bientôt connaissance. Ils l'avaient sauvé d'une mort certaine, grâce à leur courage et à leur sang-froid.

MONUMENT ÉLEVÉ A L'INSTITUTEUR JULES BOUCLY, VICTIME DE SON DÉVOUEMENT. — Une touchante cérémonie réunissait le 15 août dernier, à Haspres, canton de Bouchain (Nord), plus de deux cents instituteurs et institutrices venus de tous les points du département pour assister à l'inauguration du monument élevé à Jules Boucly, cet instituteur adjoint de l'école communale de garçons dite du Sart, au Breucq, Flers, qui descendit dans un puits, en octobre 1893, pour sauver un ouvrier plombier asphyxié et périt lui-même victime de son dévouement.

Par ordre du préfet, une plaque de marbre rappelant les faits a été placée dans l'école, puis l'Association des instituteurs et institutrices du Nord ouvrit dans ses rangs une souscription pour élever un monument à cette victime du devoir. C'est un buste en bronze grandeur naturelle, sur un socle en pierre dû au ciseau du sulpteur Darcq.

Quatre discours ont été prononcés par des instituteurs de Lille, Roubaix, Haspres et le maire d'Haspres.

La foule s'est retirée fort impressionnée.

Revue des Bulletins départementaux.

Le roulement des adjoints. — « Une innovation, le roulement des adjoints, a été mise à l'essai ; elle consiste, dans les écoles à plusieurs maîtres, à confier aux adjoints certains cours dans les autres classes, notamment dans la première.

Elle leur permet d'étendre et de compléter leur expérience professionnelle, elle les oblige à travailler sérieusement une matière et élève leur autorité aux yeux des élèves et des familles.

Quant au directeur, il se rend compte du travail et de l'aptitude de ses collaborateurs, qui sont stimulés par ce contrôle ; il voit régulièrement toutes les classes et assure l'unité dans la marche de l'école.

Ajoutons que cette organisation facilite la formation d'un cours vraiment supérieur dans les écoles à trois classes et au-dessus.

Elle reste toutefois facultative, et nous ne l'imposons à aucun directeur; car, pour qu'elle produise tous ses fruits, il est nécessaire que l'entente soit complète entre le directeur et les adjoints.

Les résultats obtenus par ce roulement ont été jusqu'à ce jour excellents, là où le système a été bien compris et appliqué avec le tact et la discrétion nécessaires. »

(*Bulletin du Gard*).

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Angleterre. — La Chambre des Communes a voté, dans sa séance du 21 août dernier, le budget de l'enseignement primaire ; c'est-à-dire, pour employer la formule officielle, qu'elle a « accordé à Sa Majesté 3,155,589 livres sterling pour compléter la somme de 6,525,589 livres, nécessaire pour le maintien de l'éducation publique en Angleterre et dans le pays de Galles jusqu'au 31 mars 1895 ». Dans son discours, M. Acland, chef du département d'éducation, a annoncé que, depuis l'entrée en vigueur de l'*Act* sur la gratuité, la fréquentation moyenne a considérablement augmenté : tandis qu'antérieurement l'accroissement annuel était en moyenne de 33,000, ce chiffre s'est élevé à 126,000 en 1892, et à 229,000 en 1893. Le nombre des élèves qui profitent de la gratuité est actuellement de 4,250,000 ; 890,000 élèves continuent à payer une rétribution, mais pour un demi-million de ces derniers cette rétribution n'atteint pas un penny par semaine. Une proposition de lord Cranborne, au nom du parti conservateur, de réduire de 500 livres le chiffre du crédit accordé, en signe de blâme, est restée en minorité.

— Dans sa dernière réunion avant les vacances, le 23 août, le *School Board* de Londres s'est occupé de fixer la date à laquelle devront avoir lieu les élections pour son renouvellement triennal. Les membres libéraux proposaient le samedi 17 novembre, par ce motif que le samedi il était plus facile aux ouvriers d'aller voter ; MM. Lobb et Headlam, au nom des conservateurs, ont déclaré que, si l'on voulait « un vote respectable et intelligent », il fallait écarter le samedi, et ils ont proposé le jeudi 22 novembre. La proposition des libéraux a été rejetée par 22 voix contre 19. Mais on annonce que des députations doivent être envoyées au *School Board* dans le courant d'octobre, pour le prier de revenir sur cette décision et de fixer l'élection à un samedi.

On sait que, dans cette élection, la lutte portera plus particulièrement sur la question de la circulaire relative à l'enseignement religieux, dont les instituteurs de Londres demandent le retrait, et que M. Diggle et ses partisans veulent maintenir.

Autriche. — L'Association des instituteurs allemands d'Autriche a tenu, les 24 et 25 juillet, son dixième Congrès ; cette fois, elle avait choisi pour lieu de réunion la ville d'Innsbruck. Le Tirol est resté jusqu'à présent, comme on le sait, réfractaire aux idées modernes en matière d'enseignement ; c'est pourquoi l'Association avait jugé à propos d'aller y affirmer ses principes. Mais il ne semble pas qu'elle doive rallier beaucoup de partisans dans le « pays noir » : une vingtaine seulement d'instituteurs tiroliens se sont joints à leurs collègues des

autres provinces. Par contre, le gouverneur avait délégué, pour saluer le Congrès en son nom, l'inspecteur général des écoles de la province; et ce fonctionnaire, connu pour ses opinions cléricales, s'est vu obligé de souhaiter la bienvenue aux instituteurs. Plusieurs notabilités de l'opinion libérale, professeurs à l'université et à l'école normale, inspecteurs de districts, etc., ont également assisté au Congrès.

Belgique. — La Fédération générale des instituteurs belges a tenu à Anvers, du 3 au 6 septembre, son 37e congrès annuel. La Fédération compte actuellement 3,300 membres; mais un quart seulement ont pris part à la réunion. La principale question à l'ordre du jour était ainsi formulée :

« N'y aurait-il pas lieu de déterminer par une loi spéciale, *entièrement indépendante de la politique:* 1° les dépenses relatives à l'enseignement primaire et Frœbel; 2° les traitements et le mode de nomination du personnel enseignant? »

D'après le compte-rendu donné par la *Revue pédagogique belge*, il y aurait dans le sein de la Fédération des partisans d'une « orientation nouvelle »; ceux-ci, « sous le fallacieux prétexte d'écarter la politique des débats du congrès, voudraient interdire à la Fédération de s'occuper d'instruction obligatoire, d'enseignement laïque, d'école neutre, voire d'école officielle; il serait défendu de combattre l'égal partage des subsides de l'État entre l'enseignement privé et l'enseignement national (projet Woeste), toutes ces discussions blessant l'opinion des instituteurs libres, « nos frères de demain », toutes ces revendications déplaisant au parti clérical. De savoir si cette attitude déplaira au parti libéral, on n'a cure. »

La discussion a été vive entre adversaires et partisans de « l'orientation nouvelle »; finalement on s'est fait de part et d'autre des concessions : il a été admis que la loi spéciale demandée, d'un caractère purement financier, ne devrait pas contenir d'affirmations de principe relatives à l'obligation et à la neutralité; mais, pour qu'on ne pût pas interpréter cette attitude comme le reniement du passé, on a voté que les conclusions commenceraient par ces mots : « La Fédération générale des instituteurs belges, *tout en maintenant son programme,* décide, etc. » La question de la nomination du personnel a été ajournée.

Italie. — A plusieurs reprises, depuis quinze ou vingt ans, des statistiques ont été faites pour grouper les instituteurs italiens dans une association générale. Cette année encore, un congrès avait été convoqué à cet effet à Milan pour le 3 septembre. Il a été présidé par le professeur Rho, de Turin; l'assistance comprenait environ cinq cents instituteurs et institutrices. Ce congrès, « considérant que l'organisation des instituteurs ne peut être réalisée que par le moyen des fédérations régionales », a voté la création immédiate d'une Fédé-

ration lombarde; il a en outre, avant de se séparer, nommé une commission de six membres chargée de préparer la constitution d'une Fédération nationale des instituteurs italiens.

Suisse. — A la suite d'une entente entre le *Lehrerverein* de la Suisse allemande et la Société pédagogique de la Suisse romande, il a été décidé que les congrès de l'une et l'autre association prendraient à l'avenir un caractère général suisse. Désormais, il n'y aura plus qu'un congrès général se réunissant tous les deux ans et tenu alternativement dans la Suisse allemande et dans la Suisse romande. Le premier de ces congrès généraux aura lieu en 1896 dans la Suisse romande (à Genève, à l'occasion de l'Exposition suisse); il sera suivi en 1898 d'un *Lehrertag* dans la Suisse allemande.

— Nous lisons dans l'*Educateur* :

« Le dimanche 12 août, le peuple zuricois s'est prononcé sur l'initiative prise par la Ligue des paysans (*Bauernbund*) et tendant à supprimer les pensions de retraite garanties aux instituteurs, aux ecclésiastiques et aux gendarmes. Cette proposition, inspirée par un sentiment de basse envie, a été repoussée par 35,640 voix contre 22,969. »

— Le mouvement désigné en Angleterre sous le nom de *University Extension*, qui a eu pour résultat l'organisation, à l'usage des adultes, de séries de cours faits par des professeurs des universités, a trouvé en Suisse des partisans, et M. Gustave Vogt, professeur à l'université de Zurich, a fait un rapport à ce sujet au *Lehrertag* réuni à Zurich en juillet dernier. Ce rapport propose l'organisation de trois catégories de cours universitaires nouveaux : 1° cours publics, ouverts à tous les auditeurs qui se présenteront; 2° cours de perfectionnement, destinés spécialement aux médecins, aux fonctionnaires administratifs, et aux maîtres spéciaux des écoles secondaires; ces cours auraient lieu de préférence pendant les vacances; 3° cours spécialement destinés aux ouvriers. Sur la demande de M. Ernst, de Winterthour, le Congrès a chargé le comité de l'Association d'étudier les moyens de faire participer les instituteurs primaires aux cours de perfectionnement proposés par M. G. Vogt.

Le Gérant : A. Bouchardy.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 19038-9-94. — (Encre Lorilleux).

BIBLIOTHÈQUE

DES

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES

ET DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

Publiée sous la direction de M. **Félix MARTEL**, inspecteur général de l'instruction publique

OUVRAGES PARUS

CHATEAUBRIAND. **Extraits**, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 50

VOLTAIRE. **Charles XII.** Extraits par M. GUY, professeur à l'école Monge. In-12, cart.. . . . . » fr. 75

FÉNELON. **Extraits.** (Télémaque, dialogues et fables), par M. POITRINEAU, inspecteur d'académie. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 25

Robinson Crusoé. Extraits par M. MOSSIER, professeur à l'École normale d'instituteurs de la Seine. In-12, cart.. . . . . » fr. 75

SWIFT. **Extraits de « Gulliver »**, par M. HANNEDOUCHE, inspecteur primaire . . . . 1 fr. 25

WALTER SCOTT. **Quentin Durward** et quelques extraits d'autres œuvres, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. In-12, cart.. . . . . 2 fr. »

DON QUICHOTTE. **Extraits**, par M. E. CARLES, professeur au collège Chaptal. In-12, cart.. . . . . 1 fr. 25

Théâtre classique du XVIIe et du XVIIIe siècle, par MM. Félix MARTEL, inspecteur général de l'instruction publique, et DEVINAT, directeur de l'école normale d'instituteurs du Rhône, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique. . 2 fr. 50

LA FONTAINE. **Fables**, par M. HINZELIN. . . . . 1 fr. 50

Histoire, cours de première année, par MM. VAST, examinateur d'admission à l'École militaire de Saint-Cyr, et JALLIFIER, professeur au lycée Condorcet et à l'École normale supérieure d'instituteurs. . . . . 2 fr. [illegible]

Cours de deuxième année. 2 fr. [illegible]

Algèbre, par MM. HUE et VAGNIER, professeurs à l'école pratique industrielle et commerciale de Reims, directeurs du *Journal des candidats aux Écoles nationales d'Arts et Métiers*. In-12, cart. 2 fr. [illegible]

Arithmétique, cours de première et de seconde années, par M. [illegible]GNAGE, directeur de la section commerciale à l'École pratique industrielle et commerciale de Paris . . . 2 fr. [illegible]

Géométrie, premier volume : géométrie plane, arpentage et lever des plans, par MM. HUE et VAGNIER, professeurs à l'École pratique industrielle et commerciale de Reims, directeurs du *Journal des candidats aux Écoles nationales d'Arts et Métiers* . . . . 3 fr. [illegible]

Cours de deuxième année. 2 fr. [illegible]

Physique, cours de première année, par M. Paul POIRÉ, professeur au lycée Condorcet et à l'École normale supérieure d'instituteurs. In-12, cart. 1 fr. [illegible]

Cours de 2e et 3e années. 2 fr. [illegible]

Chimie, cours de première année, par M. Paul POIRÉ. . . . . 1 fr. [illegible]

Travaux manuels, garçons (texte et dessins), par M. DOIS, inspecteur primaire . . . . 1 fr. [illegible]

Agriculture et horticulture, première année, par MM. MONTAUX, professeur d'agriculture et LAMBERT, directeur de l'école primaire supérieure de Dol. . . . . 2 fr. [illegible]

D'AUTRES VOLUMES PARAITRONT ULTÉRIEUREMENT

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — [illegible]

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE
ET
BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGT-CINQUIÈME

N° 11. — Novembre 1894

SOMMAIRE

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXV. N° 11. 15 novembre 1894.

REVUE PÉDAGOGIQUE

L'ÉDUCATION EN AMÉRIQUE

DANS LA FAMILLE ET DANS L'ÉCOLE

Le mode d'éducation adopté en Amérique est ordinairement jugé en France avec beaucoup de dédain. D'une façon générale, la supériorité de notre enseignement est, certes, incontestable; mais, tout en le reconnaissant, il faut admettre que certains points de l'éducation américaine ne sont pas tant à mépriser. Étudier les systèmes sans qu'il soit, pour cela, question de les adopter, comparer à la sienne les méthodes usitées chez autrui, est toujours bon et utile pour guider dans la voie indéfiniment ouverte du progrès.

Le fondamental principe de l'éducation américaine est le respect absolu de la liberté individuelle. Le premier vagissement de l'enfant arrivant au monde semble être considéré comme sa Déclaration d'Indépendance et, libre citoyen de la libre Amérique, il va, au physique comme au moral, éclore *librement*, sans contrainte, sans entraves, à sa guise, mais aussi à ses risques et périls.

En France, essentiellement protectionnistes sur ce chapitre de l'enfance et de son éducation, nous cherchons, en exigeant des petits une obéissance passive, à leur épargner tous les mécomptes que leur vaudrait, livrés à eux-mêmes, leur ignorance, et nous voulons les faire profiter de notre expérience sans qu'ils aient besoin de passer par les épreuves qu'il nous a fallu traverser. En Amérique, on met en pratique cette théorie contraire que l'expérience personnelle est la seule qui vaille, la seule à laquelle on se fie, et on laisse sans crainte les enfants acquérir à leurs propres dépens cette science de la vie.

La famille. — Dès les soins du bas âge, ces différences de procédés s'affirment. Chez nous, une précaution, une sollicitude souvent exagérées, tournant vite au préjugé, à la routine; l'enfant, par exemple, embobeliné des pieds à la tête, ficelé comme une momie dans des langes qui le garantissent des accidents de la température, mais qui le rendent, quand le hasard l'en démunit, plus sensible, plus délicat, qui gênent le développement corporel, retardent la marche, etc. Là-bas, le bébé, délivré de cet emmaillotement, presque nu, et s'endurcissant par l'accoutumance aux intempéries, se fortifiant par l'exercice constant de tous ses membres.

Il est vrai que dès ce début de la vie une autre différence est à noter, toute favorable à la nation américaine. La femme n'y transige point avec le premier de ses devoirs : toute mère, à quelque rang de la société qu'elle appartienne, nourrit elle-même, de son lait, ses enfants. Jamais le petit être qui vient au monde n'y est, comme coutumièrement en France, expédié en nourrice à vingt ou trente lieues de ses parents ; demeurant sous la garde maternelle, il n'a point à redouter pour sa vie, pour sa santé, les dangers de toute sorte auxquels sont exposés les nôtres, totalement abandonnés aux soins inintelligents et distraits d'une mercenaire indifférente, et pire quelquefois.

Élevés dans la famille, les enfants américains y vivent cependant en moins grande intimité que les nôtres, ou du moins en une intimité tout autre. Ils ne sont point avec les parents sur le pied d'égalité qu'admet chez nous l'éducation moderne, ils n'y jouissent pas des mêmes privautés. A part les questions de santé et de morale, on s'occupe beaucoup moins de leurs menus faits et gestes, on vit moins avec eux, on ne les produit pas dans la société comme de petits phénomènes, et il ne viendrait à nulle mère américaine l'idée de traîner avec elle en visite, dans les salons amis, un bébé de quatre ou cinq ans.

Mais vivant beaucoup moins avec les grandes personnes, les enfants, chose infiniment préférable, vivent beaucoup plus entre eux.

Dressés à sortir seuls, sans distinction de classe sociale, ils se réunissent les uns chez les autres; journellement on rencontre dans la rue des bambins d'à peine cinq ans confiés à eux-mêmes

et du reste usant fort sagement de cette liberté, comme de toute chose habituelle. Rien à redouter pour eux. Ils savent, sans l'aide ou l'avertissement de personne, se prémunir contre le chaud et le froid, se garer des gens, des chevaux, des voitures et de tous les accidents de la rue. Des recommandations, bien entendu, leur sont faites pour les guider en leur conduite, mais presque point, si motivées qu'elles puissent être, de formelles défenses. L'expérience sera l'unique démonstrateur du bien et du mal et le correcteur des fautes commises. Éducation à la Jean-Jacques Rousseau, produisant, comme tout système, de bons et de mauvais résultats. Ceux-là compensent-ils ceux-ci, je n'oserais me prononcer à première vue; cependant il faut constater que, chez l'enfant obligé de se tirer d'affaire lui-même, la bravoure, l'adresse, la réflexion se développent précocement. N'ayant à compter sur l'intervention d'aucun protecteur, il n'attaque pas témérairement, mais sait énergiquement se défendre, et, sans être craintif, n'est ni taquin ni agressif. Mais la qualité enviable entre toutes résultant de cette éducation, c'est la franchise. L'enfant américain n'est point amené comme les nôtres à la ruse, à la dissimulation, au mensonge par le désir de faire une chose défendue ou pour s'excuser de l'avoir faite. Pourquoi mentirait-il quand il est libre de ses actions?

En cas de culpabilité sérieuse, le reproche seul est employé, mais sans emportement, avec le raisonnement persuasif, l'exhortation attendrie, l'appel au bon sens, aux bons instincts, et jamais l'aigre gronderie, l'orageuse objurgation. Quant aux moyens corporels de correction ou de coercition, traitements odieux, barbares, auxquels tant de parents en France ont encore recours, la loi américaine les interdit et les punit rigoureusement, sans admettre jamais l'atténuation d'aucunes circonstances.

Avec de tels procédés, la docilité est cependant obtenue et beaucoup plus facilement que par notre méthode autoritaire. L'enfant qui, comme tout être à l'état de nature, eût sans doute cherché à se rebeller contre le commandement impératif, le vouloir brutalement imposé, suit volontiers le conseil amicalement donné. De plus, comme c'est toujours sérieusement que ses parents lui ont parlé, il apporte une attention réfléchie à leurs paroles, les écoute, les médite, et n'a jamais lieu de supposer que

ce sont propos en l'air sur lesquels on reviendra, boutade ou plaisanterie dont il n'y a pas lieu de tenir compte.

Enfin, et pour achever le parallèle, une des premières notions que les parents français inculquent à leur enfant, c'est la connaissance de ses devoirs vis-à-vis de la famille.

L'enfant américain, lui, apprend au contraire ses droits et les devoirs de sa famille vis-à-vis de lui. N'est-ce pas du côté paternel établir plus hautement, plus noblement, plus *logiquement* surtout, les situations réciproques?

Les écoles. — En dehors de l'éducation donnée par la famille, l'enfant reçoit l'instruction dans des écoles publiques, échelonnées en écoles enfantines, écoles primaires, écoles supérieures.

Toutes ces écoles, il est presque inutile de le rappeler, sont mixtes; un unique enseignement est donné aux garçons et aux filles, qui le reçoivent ensemble, réunis dans les mêmes classes, assis côte à côte aux mêmes bancs. Du bon ou du mauvais de ce système éducateur je ne discuterai pas non plus, me bornant à mon rôle plus humble de constatatrice. Or tout d'abord ce qu'il m'oblige à déclarer, et cela non point à l'avantage de l'Amérique, c'est le malpropre, le misérable état des écoles en général, dans ce pays du confort par excellence et de l'hygiène.

Dès qu'il s'agit d'enseignement, et surtout des côtés matériels de l'enseignement, la France prend partout sa revanche et rétablit sa supériorité.

Écoles enfantines et jardins d'enfants. — Ce n'est point que là-dessus manquent en Amérique des idées bonnes, excellentes en elles-mêmes; mais la mise en œuvre en est le plus souvent défectueuse. Les écoles enfantines, un peu analogues à nos écoles maternelles, et appelées de ce nom qui paraît caractéristique: « jardins d'enfants », deviendraient certainement chez nous des institutions merveilleuses.

C'est, en intention, l'école des sens pour ainsi dire, les leçons données non par la maîtresse, mais par les choses elles-mêmes, non apprises de mémoire, mais de vision, de constatation. Le phénomène de la germination, par exemple, s'accomplit sous les yeux de l'enfant qui lui-même plante la graine, la voit croître, mûrir, et la moissonne pour y recueillir à nouveau la semence reproductrice. Toujours l'éducation expérimentale.

Mais de la théorie à la pratique, quel écart!

Voici l'exacte description d'un jardin d'enfants que j'ai visité longuement.

Dans une grande salle étaient dispersés, sans aucun ordre, quelques tables, un piano, deux espèces d'armoires grandes ouvertes exhibant le pêle-mêle de leurs tiroirs: ficelles, bâtonnets, cartonnages, et sur le parquet étaient tracées des lignes noires dont je devais plus tard apprendre l'usage. Enfin, disposées devant les deux fenêtres, deux caisses de bois peintes en vert, d'où émergeaient quelques plantes anémiées et poussiéreuses.

En l'une de ces caisses poussait un carré de gazon maigre et pâle. C'était, me dit la maîtresse, le champ de blé de la classe. Mais je ne crois pas que ce froment-là ait jamais pu être moissonné, ou fût seulement capable de donner une exacte idée de la plante nourricière par excellence.

Autour des tables, assis sur de petites chaises, les enfants; chaque table n'en admettant seulement qu'une dizaine sous la surveillance d'une maîtresse, installée au milieu d'eux et plutôt semblable avec son large tablier blanc à une bonne d'enfant qu'à une institutrice.

Dix enfants seulement pour une personne: avec d'aussi petits groupements, les résultats devraient être excellents. Lorsqu'elle dirige un grand nombre d'élèves, l'institutrice forcément ne peut, autant qu'elle le voudrait, s'occuper particulièrement de chacun, elle ne peut sans nuire aux autres s'attarder à tel ou tel dont l'esprit plus rétif, la maladresse plus grande aurait besoin d'un spécial entraînement. Avec dix enfants, quelle facilité de bien faire! Les résultats obtenus avec les élèves du jardin d'enfants n'ont point été cependant pour m'enthousiasmer.

Entre les mains de ceux-ci étaient des bâtonnets, des cubes, etc., mais à peine si quelques-uns s'en servaient intelligemment. Au lieu de les compter, de chercher à former de leurs lignes quelque très simple figure géométrique, exercices variés auxquels sont si habiles les jeunes élèves de nos écoles maternelles, les enfants ne les utilisaient qu'à faire du bruit en les renversant, ou les tournaient niaisement entre leurs doigts sans paraître savoir qu'en faire.

De lecture, d'écriture, de numération il est peu ou point question. De temps en temps, quelques lettres sont bien tracées

au tableau et nommées aux enfants, qui les répètent en chœur, mais cela est un cas extrêmement rare. J'ai dit que c'était l'école des sens, et c'est à d'autres exercices que se livrent les enfants.

Voici ceux auxquels j'assistai et dont l'utilité me paraît quelque peu contestable.

La directrice s'étant mise au piano, les enfants et les sous-maîtresses, aux premiers accords frappés, abandonnèrent les tables pour se précipiter tumultueusement sur les lignes noires tracées en la partie centrale de la pièce; puis, aux sons d'une primitive bourrée, tout le monde se mit à évoluer bizarrement, poussant des cris, battant des bras dans l'air avec de grands gestes. Les maîtresses voltaient si rapidement, leurs mouvements étaient si brusques, qu'on les eût dites mues par des ressorts. Cette espèce de danse furieuse, que j'avais tout lieu de prendre pour une danse de guerre indienne, représentait, paraît-il, *le Départ des hirondelles*.

L'exercice terminé, autre pantomime.

Tout le monde, maîtresses et enfants, s'assit par terre, croisant les jambes tant bien que mal et plutôt mal que bien, sans nul souci de l'esthétique, voire même de la correction des poses. Ralentissement de la musique, dodelinement des têtes, puis les yeux se ferment... silence. Cette charade en action, c'est le repos, l'appesantissement progressif, le sommeil complet..., si complet qu'une maîtresse ne s'aperçoit même pas qu'un bébé, son voisin, profite de cet assoupissement simulé pour enlever une à une toutes les épingles qui retiennent le chignon de l'institutrice. Quand celle-ci se relève, toujours au signal donné par le piano, ses cheveux se déroulent sur elle. Tranquillement elle les rajuste devant tout le monde, sans la moindre gêne apparente, et sans adresser le plus léger reproche à l'enfant coupable de cette inconvenance. A ce manque de bonne tenue chez les enfants, au laisser-aller de leurs manières, il faut ajouter encore, chose bien pire, leur état déplorable en ce qui concerne la propreté. Des figures barbouillées, mâchurées, des mains noires à écœurer! Un lavabo existe, me dirent les maîtresses, mais où elles envoyaient seulement « les plus négligés »! Dans quel état alors devaient-ils être, à en juger par les autres!

Je visitai ce cabinet de toilette, mais pour en fuir aussitôt. Ce

n'était qu'un exigu réduit sombre, nullement aéré et pourvu d'*une seule cuvette*, à demi pleine d'une eau noire et épaisse qui avait servi pour plusieurs enfants. Abandonné au milieu de la pièce, un vase intime exhalait de suffocantes odeurs, et le long des murs traînaient, à même le parquet malpropre, les vêtements des enfants.

Écoles primaires.—Guère mieux organisées au point de vue matériel que les institutions enfantines, les écoles primaires sont tout autres en ce qui concerne l'enseignement et la bonne tenue des élèves.

Tous les enfants, garçons et filles, reçus dès l'âge de sept ans, fréquentent ces écoles sans distinction de rang social.

Les études commencent le matin à neuf heures et durent jusqu'à onze. De onze heures à deux heures, intervalle pour le lunch, la récréation, et reprise des classes, de deux heures à trois et demie. Outre le dimanche, un jour de congé est donné hebdomadairement, non point placé, logique repos, au milieu de la semaine, mais remis au samedi, ce qui apporte dans les études la trop longue interruption de deux entières journées.

Chaque école contient naturellement plusieurs classes, et chacune de celles-ci une trentaine, pas plus, d'élèves garçons et filles. Les professeurs, dans toutes les écoles primaires et supérieures, peuvent être indifféremment de l'un ou de l'autre sexe, mais l'élément féminin domine, pour deux raisons. A moins de se diriger vers une carrière libérale telle que le droit ou la médecine, l'homme américain ne donne guère de temps à l'étude. Les affaires, l'industrie, vont mieux à son activité, et il s'y consacre aussitôt que possible. Les jeunes filles, au contraire, prolongent en général leur séjour dans les écoles et se vouent volontiers au professorat.

De dimensions restreintes, mal installées, mal aérées, mal éclairées, les salles de classes s'ouvrent toutes sur un couloir qui sert à la fois de gymnase et de préau. Partout, à tous les étages des écoles et dans toutes les écoles, cette disposition se reproduit, incommode et désagréable, car, tandis que le professeur d'une des classes fait son cours, il lui faut entendre à sa porte le tapage plus ou moins violent que produisent les élèves d'une autre classe exécutant les mouvements gymnastiques.

L'accès de ces classes est libre. Les parents des enfants y pénè-

trent journellement, et leur présence ne jette parmi les élèves aucun trouble, ne suscite aucun émoi, aucune dissipation. Les enfants ne semblent même pas s'apercevoir que quelqu'un est là, si ce n'est pour accomplir envers lui les devoirs de politesse en le saluant à son entrée et à sa sortie. Quant aux étrangers qui désirent visiter en détail la maison, ils n'ont qu'à se présenter et à demander au directeur ou à la directrice une autorisation, toujours accordée de la meilleure grâce du monde.

Les enfants sont également libres de quitter la classe à leur gré. Même sur les bancs de l'école, l'indépendance individuelle est respectée. L'instruction n'est point une obligation qu'on leur impose, mais un avantage qu'on leur offre; à eux de s'en rendre compte et d'en profiter, si bon leur semble. A toute heure, pour entrer comme pour sortir, les portes leur sont ouvertes; mais mieux que par la force l'enfant est retenu par son désir de s'instruire, désir ardent, presque passionné, que ne ressentent guère, en général, nos enfants de France.

Avec à la fois un calme et un entrain qui font plaisir à voir, tous ces enfants s'appliquent au travail, suspendus aux lèvres du maître, tenant compte de toutes ses observations, avides de progresser.

Cette application exemplaire n'est cependant point entretenue, excitée, par l'espoir de triompher à la distribution des prix, l'orgueil de figurer en tête du palmarès et de remporter, aux acclamations sincères de ceux-ci, au mécontentement jaloux de ceux-là, des piles de volumes plus ou moins dorés sur tranche. Ni les prix, ni les distinctions honorifiques d'aucune sorte n'existent dans les écoles d'Amérique, pas plus que les mauvaises notes ni les punitions. Les leçons, les devoirs sont simplement déclarés bons ou mauvais, sans que l'élève ait d'autre récompense que la satisfaction de son maître et celle de sa propre conscience. Quand j'ai parlé aux grandes jeunes filles des écoles supérieures et même aux enfants des écoles primaires de nos méthodes d'encouragement, des couronnes solennelles décernées aux lauréats, des nominations publiques, etc., j'ai vu sur toutes les figures une expression d'étonnement et aussi un sourire de dédain, à l'idée que les élèves français pouvaient attacher quelque importance à de telles bagatelles. C'est là une jouissance de vanité, une gloriole qu'ils ne comprennent point.

Les enfants américains travaillent, eux, de tout leur cœur et de toute leur volonté, simplement par raison, démêlant vite quel est leur véritable intérêt, se rendant compte que les connaissances acquises leur seront une arme de plus pour se frayer dans la vie le large chemin qu'ils veulent s'ouvrir, et soutenus enfin par cet instinct de race, ce principe qui a fait la force de la nation, « *time is money* ». Puisque le temps est de l'argent, nulle part il ne faut le perdre; et puisque, pendant des années, il leur faut, dans leur intérêt, apprendre les notions de diverses sciences, ils apprennent avec l'énergie, l'acharnement qu'ils mettent à toutes leurs actions. Aussi bien dans les écoles primaires que dans les écoles supérieures ou même qu'à l'Art Institute (l'École des Beaux-Arts de Chicago), aucune minute n'est dérobée à l'étude. Sans surveillance, livrés à eux-mêmes, tous les élèves besognent aussi attentivement que si une demi-douzaine de maîtres d'études passaient et repassaient derrière leur dos. Point de plaisanteries plus ou moins spirituelles, de farces subrepticement perpétrées, et incitant à la flânerie, à la dissipation, au désordre. Une discipline parfaite obtenue sans aucun moyen disciplinaire et uniquement due au bon vouloir des élèves, à leur désir de contenter le maître et de profiter de son enseignement dans toute la mesure du possible.

L'école n'est donc ni pour le professeur ni pour l'élève le lieu de tourments, la géhenne, qu'elle devient souvent en France. L'enfant la fréquente de lui-même et s'y plaît si bien que les absences, à moins de cas graves, sont extrêmement rares. J'ai vu des enfants pleurer à l'idée de manquer l'école et préférer la classe à une partie de plaisir.

L'enseignement, très intelligemment donné, comprend dans les écoles primaires l'étude de la langue anglaise, l'orthographe, le calcul, la géographie, l'histoire, etc., bref le programme ou à peu près de nos écoles. Mais cet enseignement est surtout oral, et les résultats obtenus sont excellents.

Dans le cours élémentaire on se consacre surtout à la lecture, à l'écriture, et ces leçons sont l'objet de la part du professeur de soins infinis. Nulle part je n'ai vu procéder avec autant d'attention minutieuse et de patience.

L'accentuation des mots, la ponctuation, sont, dès le début,

rigoureusement observées. Vingt fois, s'il le faut, la syllabe sur laquelle l'enfant hésite est recommencée jusqu'à ce que l'articulation soit parfaite. Des mots d'abord, puis des phrases entières sont tracés au tableau noir par les élèves, qui composent eux-mêmes la proposition qu'ils veulent écrire, mais jamais l'institutrice ne laisse commettre une faute en remettant la correction à quelques instants plus tard, quand la phrase sera terminée; elle suit attentivement le tracé de la craie, et, quand la lettre que l'enfant commence n'est pas celle qu'il faudrait, elle ne permet pas qu'on l'achève et dicte celle qu'exige la bonne orthographe du mot.

Dans tous les cours, élémentaires et autres, l'histoire est également parfaitement enseignée, et tous les Américains, quoique n'ayant uniquement fréquenté pour la plupart que les écoles primaires, connaissent à fond leur histoire nationale. Il est vrai qu'elle est moins longue que la nôtre.

A l'histoire se rattache un enseignement spécial que je prise énormément, car il me paraît à tous les points de vue bon et profitable. C'est la narration orale, exercice excellent dans lequel la correction du langage, les qualités du style se doivent mêler à l'exactitude des faits.

Une fois par semaine, et cela dès les petites classes, chaque élève doit préparer une sorte de petit discours sur un sujet de son choix, mais traitant généralement d'un épisode historique, ou une anecdote prise dans la vie d'un grand homme. Durant tout le temps de ce *speech* l'élève n'est point interrompu par le maître, qui le laisse aller à sa guise, et, le récit achevé, relève seulement les fautes de langage et autres.

Dans l'une des classes élémentaires, j'entendis ainsi un petit garçon de sept ans narrer une historiette de l'enfance de Washington, et je ne pouvais me lasser d'admirer l'aisance avec laquelle il s'exprimait, sans emphase ni prétention, avec une grâce enfantine, une simplicité, un naturel qui donnait un charme infini à ce récit, assez insignifiant en somme dans le fond. Quand il vanta toutes les qualités de son héros, on eût dit qu'il parlait de quelqu'un de sa famille, tant il y mettait de sincère enthousiasme. Cette admiration profonde, cette fierté de leurs hommes illustres, est d'ailleurs commune à tous les petits Américains, et je n'ai jamais

entendu un de nos enfants de France parler de nos héros avec le feu, l'orgueil qui animent un jeune Américain quand il vous entretient de Washington, de Franklin ou de toute autre de leurs gloires.

Cette habitude de la parole donnée aux enfants est à mon avis un des plus excellents et des plus enviables résultats de cette éducation américaine, dont le but est toujours d'armer *pratiquement* les êtres pour le *struggle for life.*

Entraînés par l'exemple, filles et garçons s'acquittent fort bien de cette tâche. Sans qu'il y ait besoin de leur arracher les mots, sans ânonner ni bégayer, ils arrivent fort vite à pouvoir exprimer hautement, clairement, facilement leur pensée, ce à quoi parviennent si difficilement chez nous, non pas seulement des enfants, mais des adultes, des hommes. La timidité, la gêne produites par le manque d'habitude et qui paralysent parfois les gens les plus intelligents quand ils sont obligés de parler en public, sont choses inconnues aux Américains, grâce à ce mode d'éducation, et, s'ils ne sont pas en général des savants, des lettrés, des érudits, ils sont presque toujours des orateurs.

Entre chaque leçon les élèves quittent leurs bancs pour exécuter en chantant des marches et des jeux. A onze heures, les classes s'interrompent pour le lunch et la récréation. La plupart des enfants s'en vont déjeuner chez eux; les autres, pour prendre leur repas, s'installent tout bonnement aux tables d'étude, car il n'y a pas de réfectoire ni d'endroit qui en puisse tenir lieu, et il faut recommencer la classe dans une atmosphère alourdie des odeurs de nourriture.

Quant à la récréation, elle se passe dans le couloir qui dessert les classes, étroit boyau à peine éclairé, qui sert également, je l'ai dit, de salle (!) de gymnastique; les élèves, pour les mouvements d'ensemble, ayant à peine la place de s'y mouvoir.

Une cloche annonce la fin de la récréation, et à ce signal les enfants, demeurés tout ce temps sans aucune surveillance, interrompent d'eux-mêmes les jeux, les conversations, se mettent en rang, sans que personne ait besoin d'être là pour maintenir le bon ordre, et rentrent silencieusement dans leurs classes respectives où les maîtres les attendent.

J'insiste sur cette bonne tenue, sur cette spontanée obéissance,

sur cette discipline volontairement observée, car à toutes mes fréquentes visites en ces écoles, habituée au tapage de nos récréations, à l'étourderie, à la dissipation de nos élèves, c'est un des points qui m'ont le plus frappée et que j'ai le plus admiré.

L'attitude des maîtres vis-à-vis des disciples est aussi tout amicale et jamais impérative. Les sèches formules du commandement sont soigneusement évitées et remplacées par la forme plus amène de l'invitation ; aussi les enfants rendent-ils à leurs maîtres en respect et en docilité ce qu'ils en reçoivent en douceur et en politesse.

Quant au mélange des deux sexes dans la promiscuité de l'étude, des récréations et des allées et venues, il ne produit aucun des inconvénients que l'on pourrait redouter; mais il faut bien reconnaître aussi que ce résultat provient surtout des idées particulières que les Américains professent sur la situation respective de l'homme et de la femme, ne se contentant point d'ailleurs d'étaler là-dessus de belles phrases, mais mettant la théorie en pratique.

L'Américain considère l'homme comme le protecteur-né de la femme; et, dès l'enfance, le garçon est initié à ce rôle de protection qu'il n'abandonnera en nulle circonstance de sa vie.

Donc, de même qu'homme il respectera et assistera toute femme, de même, petit garçon, il respecte et protège ses jeunes compagnes, les entoure d'attentions, de sollicitude, aussi d'admiration, car les fillettes réussissent généralement mieux que les garçons dans les études, et écrasent peut-être un peu trop de cette suprématie leurs modestes condisciples. Ceux-ci ne s'en offusquent pas et, loin de chercher une revanche dans la supériorité de leur vigueur physique, la mettent gracieusement au service de leurs petites amies.

En se rendant à l'école comme en la quittant, c'est le garçon qui porte les livres d'un air de patronage tout à fait convaincu.

Nul désaccord, nulle querelle, jamais surtout un acte brutal ou inconvenant, jamais un mot grossier; et c'est encore un des spectacles qui m'ont le plus étonnée et charmée que cette fraternelle façon de vivre établie, non seulement entre fillettes et garçonnets, mais entre jeunes hommes et jeunes filles, car jusqu'à l'École des Beaux-Arts existe cette délicate pureté de relations.

Partout et toujours l'Américain respecte et sauvegarde la femme qui se trouve auprès de lui.

Écoles supérieures. — Située près du lac Michigan, en l'un des plus beaux quartiers de la ville, l'école supérieure de Chicago est un grand bâtiment d'aspect triste et qui paraît plutôt destiné à abriter des criminels qu'une joyeuse et innocente jeunesse.

Elle reçoit au sortir des écoles primaires les garçons et les filles. Mais les jeunes filles presque seules la peuplent, les garçons, je l'ai dit, ne poursuivant guère leurs études et fréquentant, s'ils se destinent à une carrière libérale, les collèges spéciaux établis à Boston, à New-York, à Philadelphie, etc.

Cet enseignement supérieur englobe les lettres, les sciences et les langues étrangères. Les cours sont faits par des hommes et par des femmes, celles-ci toujours en majorité. Tous les cours durent de neuf heures à midi, avec intervalle de midi à une heure et demie pour le lunch et la récréation, puis se reprennent de une heure et demie à trois heures et demie. Même mauvaise installation que dans les écoles primaires, mêmes salles de classes mal éclairées, mal aérées, desservies par le sombre couloir central, mais aussi même excellente tenue se passant de toute surveillance, même application et même entrain dans le travail. D'heure en heure la cloche annonce un changement de cours; dans le plus grand ordre alors et silencieusement les élèves quittent leur classe pour se rendre dans une autre où les attend le professeur.

La leçon de gymnastique a lieu dans le corridor central. Donnée par un professeur homme, elle ne consiste guère qu'en marches et mouvements d'ensemble, mais sans massiers, haltères ni agrès d'aucune sorte. J'en demandai la raison au professeur, qui me déclara ne point reconnaître du tout l'utilité de ces appareils, prétendant que les simples mouvements qu'il faisait exécuter conduisaient au résultat cherché d'un parfait developpement physique, un peu plus lentement peut-être, mais tout aussi sûrement, sans qu'il y eût à redouter les multiples inconvénients qu'occasionnent chez les jeunes filles les exercices de force; que si, particulièrement, elles se voulaient livrer à de plus violentes évolutions, le tennis leur était un complément aussi agréable que suffisant.

Parmi les langues étrangères, le français — adopté par toute la haute société américaine — est à l'école supérieure parfaitement enseigné.

Dès que les élèves sont réunies pour ce cours, il ne leur est plus permis de s'exprimer autrement qu'en cet idiome, et toutes les explications à donner sont faites en français, sauf bien entendu quand il s'agit de comparer les principes des grammaires anglaise et française et les différents modes de construction en l'une et l'autre langue. La lecture et l'orthographe sont très soignées. On procède avec toutes les attentions et précautions dont on use, ainsi que je l'ai dit, pour apprendre à lire et à écrire aux enfants, et l'enseignement est presque tout oral. A la lecture, à l'écriture, à la grammaire, se joignent la conversation et aussi ces petites narrations orales qui habituent si bien à parler sans chercher les mots, forçant la langue à traduire rapidement la pensée, celle-ci étant obligée en même temps de s'éclaircir et de se coordonner. C'est à qui, parmi les élèves, aura glané, pour la raconter, une petite anecdote française, et le récit en est généralement fait d'une façon amusante et vive, qui colore étrangement le choix naïf des termes, — le mot employé, s'il n'est pas pas toujours le mot propre, étant du moins bien trouvé pour peindre et faire comprendre. La rapidité des progrès réalisés par ces jeunes filles m'étonna. Celles qui n'en étaient encore qu'à leur première année de français étaient déjà en état de saisir ce que je leur disais et d'y répondre tant bien que mal, et plutôt bien que mal.

A midi la cloche annonce l'heure du lunch, les cours s'interrompent et, sans quitter la classe, sur les tables d'étude, professeurs et élèves procèdent à leur repas. J'étais scandalisée qu'en un pareil établissement n'existât aucune salle spécialement destinée à cette réfection, mais personne ne parut comprendre l'étonnement que je manifestais. Tout le monde est habitué à cet arrangement et ne pense pas à s'en plaindre. Le repas heureusement est sommaire, car là-bas le déjeuner de midi, si important pour nous, n'est qu'une collation, le véritable repas étant pris dès le matin. Chaque élève et chaque maîtresse exhibe une boîte en fer-blanc contenant les sandwiches qui composent presque uniquement et généralement cette collation. On y ajoute un verre d'eau que chacune va boire à la fontaine, puis les boîtes qui, vidées, se replient

sur elles-mêmes et ne tiennent pas plus de place qu'un livre, sont insérées parmi ceux-ci et bouclées avec eux par la courroie.

Quittant la classe, on se rend alors dans le couloir de récréation. Les groupes se forment, les conversations s'animent, et les professeurs, très entourées par leurs élèves, ne sont plus considérées par elles, en cet instant, que comme de grandes amies, confidentes des ennuis et des joies, conseillères dans les projets formés et avec qui l'on cause librement, franchement, à cœur ouvert.

La solennité professorale s'amoindrit bien un peu, il faut le dire, au contact continu de cette exubérante jeunesse; mais ce qu'on perd en gravité, on le regagne en affection, en confiance, ce qui vaut mieux. Traitée familièrement, mais toujours avec une tendre déférence, l'institutrice devient pour l'élève comme une sœur aînée, avec quelque chose de plus, et cette intimité est préférable, je le crois, à la distance où se tiennent en France élèves et professeurs. Ceux-ci ne peuvent guère donner que leur science à des disciples qu'ils n'aperçoivent qu'aux heures des cours, et qui ne peuvent jamais leur ouvrir en une libre et longue causerie un cœur qui ne fait qu'un souvent avec l'intelligence, qui la sert ou qui lui nuit plus qu'on ne croit, et que le maître aurait besoin de mieux connaître, lui aussi, pour pouvoir diriger l'enfant.

En Amérique, les rapports des maîtres et des élèves, établis sur le pied de l'affection, ne cessent pas une fois le seuil de l'école franchi. Pour les familles, le professeur n'est pas la vague entité qu'il demeure généralement en France, un être sans substance et sans nom, dont l'influence n'aura de conséquence qu'en mathématiques, en histoire ou en chimie, et ne modifiera pas autrement l'imagination, le caractère et la conscience de son élève. Les parents, là-bas, entendent voir de plus près et connaître plus à fond — qui leur contestera ce droit? qui leur reprochera ce désir? — ceux à qui sont confiés l'intelligence et le cœur de leurs enfants. Dans toutes les familles, les professeurs sont donc reçus avec grand honneur et grand plaisir; et de leur côté également les professeurs rassemblent autour d'eux à jour fixe l'essaim de leurs élèves. Dans ces conditions, ce sont de solides et durables liens que ceux qui unissent les maîtres à leur grande famille de disciples et, les études achevées, ce lien n'est nullement rompu. Transformées en épouses, en mères de fa-

mille, les anciennes élèves viennent encore, comme par le passé, conter leurs satisfactions et leurs peines, et demandent des consolations ou des conseils à celles qu'elles considèrent toujours, avec une tendre reconnaissance, comme les guides de leur intelligence et leurs directrices d'âmes.

La récréation terminée, la cloche rappelle à l'étude, et les différents cours se succèdent. Malheureusement, si la plupart sont très bien faits, il en est d'autres qui sont complètement négligés, alors que, sciences féminines par excellence, ils devraient tenir partout la première place: j'entends parler de l'économie domestique et des travaux à l'aiguille.

En fait de couture, les jeunes Américaines apprennent à broder de ravissantes fanfreluches, et leurs talents comme femmes de ménage se bornent à la fabrication des « candies », délicieuses sucreries de couleurs et de formes variées. Quant au gouvernement de l'intérieur, aux soins multiples qu'exige la bonne tenue d'une maison, tout cela, pour elles, est lettre morte.

Cela est d'autant plus déplorable que la famille américaine, si parfaitement entendue sous tous les autres rapports, se voit gâtée par cette ignorance des jeunes filles, leur dégoût de tout ce qui concerne les besognes domestiques. Pour s'y soustraire, la femme ne redoute pas de vivre, elle et les siens, dans la promiscuité, gênante à tous les égards, du boarding house. Le nid de famille, qui devrait être si bien clos, si bien à l'abri, qui est en France pour l'épouse, pour la mère, l'objet de tant de soucis, de tant d'amour, n'est plus là-bas qu'une banale chambre d'hôtel. Dans la classe moyenne, et de par la faute de la femme, la douceur du vrai chez-soi est inconnue, et cependant, mieux que tout autre homme peut-être, l'Américain la goûterait. Vivre à peu près oisive, occupée à son gré de promenades, de musique, de lecture, ou de chiffons, c'est, avec l'allaitement des enfants en heureuse compensation, tout ce que l'Américaine envisage dans le mariage, et cela de par son éducation.

Quand j'émis cette théorie que les préparations culinaires devaient être considérées par toute femme comme la plus sérieuse des combinaisons chimiques, puisque d'une nourriture bien ou mal choisie, bien ou mal préparée, dépend la bonne santé de toute la famille; quand je parlai du bonheur que peut

donner aux siens une femme à la fois instruite et bonne ménagère, capable, sans cesser pour cela de cultiver ses talents, sa grâce et son esprit, de s'occuper de travaux plus inférieurs, mais tout aussi nécessaires, et de ravauder elle-même, au besoin, le linge de son mari ou de surveiller la cuisine, ces jeunes personnes ne voulaient voir là qu'une plaisanterie. Je leur affirmai que je parlais sérieusement et qu'il existait en France bon nombre de ces femmes. J'ai bien peur de n'avoir été taxée par elles que de sophisme ou d'exagération.

La conclusion, si j'ose en donner une, c'est que, moins élevée et moins complète qu'en France, l'éducation en Amérique est, sur certains points, très pratiquement comprise, très intelligemment donnée, et que, au contraire de chez nous, la femme est généralement supérieure à l'homme en instruction, je dis en instruction et non point en intelligence. Mais cette instruction féminine pèche gravement et par la base; car, ravissantes jeunes filles, élèves modèles, excellents professeurs, les femmes américaines ne seront point de véritables femmes tant qu'il leur en manquera les vertus les plus essentielles, l'esprit d'ordre, l'amour du foyer, le sens de la vie de famille.

Mme M. Grandin,
Professeur au lycée Molière.

EXPÉRIENCES AGRICOLES

FAITES DANS LE JARDIN DE L'ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTEURS DE CLERMONT-FERRAND PENDANT L'ANNÉE SCOLAIRE 1893-1894

Pendant l'année scolaire 1893-1894 des expériences agricoles ont été faites à l'école normale d'instituteurs de Clermont. Elles ont eu pour but de montrer *de quoi vit une plante*, d'établir *l'importance des soins à donner au fumier*, de *mettre en relief certaines propriétés physiologiques de la plante* (propriétés qui sont utilisés dans la culture), etc.

Toutes les expériences ont été faites en double, généralement avec deux plantes différentes, afin de pouvoir contrôler les résultats. Les élèves-maîtres de 2e et de 3e année étaient chargés des soins d'entretien. Ils suivaient les instructions qui leur étaient données par le professeur chargé de l'enseignement des sciences physiques et naturelles.

Quelques cultures ont été faites en *milieu stérile*. Pour ces expériences on a employé du *sable de l'Allier*. Les engrais utilisés étaient préparés d'après les formules indiquées dans les récents ouvrages de MM. L. Grandeau et R. Leblanc.

Voici le résumé des résultats obtenus :

I. — Action d'engrais complet et incomplets sur une même plante.

Plante cultivée : Trèfle incarnat.

Matériel : Cinq pots à fleurs remplis de sable.

Le même poids de graine a été semé dans chaque pot. Celui qui a reçu l'engrais complet contient les pieds les plus vigoureux.

Conséquences pratiques. — Les racines de la plante doivent trouver dans le sol de la chaux, de la potasse, de l'azote et de l'acide phosphorique.

II. — Action d'engrais avec excès d'un des éléments fertilisants.

Plante cultivée : Blé de Mars.

Matériel : Cinq pots à fleurs remplis de sable.

Le même nombre de graines a été semé dans chaque pot. Il ne paraît pas y avoir de différences entre les pots, excepté pour celui qui est étiqueté *témoin* et qui n'a reçu que de l'eau pure.

(Cette expérience sera reprise en incorporant l'engrais au milieu stérile servant à la culture.)

III. — Culture dans l'eau et dans l'eau additionnée d'engrais complet.

Plante cultivée : Tomate.

Matériel : Deux flacons fermés par un bouchon percé de deux trous laissant passer la plante et un tube par où on insuffle de l'air dans l'eau.

Les pieds ont été placés dans les flacons *après la germination*. Pendant toute la durée de l'expérience, les flacons ont été enfouis dans le sol pour les mettre *à l'abri de la lumière* (condition indispensable pour empêcher le développement d'algues vertes).

Le pied cultivé dans *l'eau additionnée d'engrais complet* a pu *fructifier*.

IV. — Déperdition des éléments fertilisants du fumier.

Plantes cultivées : Ray-grass, sarrasin.

Matériel : Deux pots remplis de sable, flacon contenant du fumier frais.

Les gaz provenant de la fermentation du fumier (carbonate d'ammoniaque, etc.) sont amenés par un tube dans l'un des pots. Un tube permet, en introduisant de l'air dans le flacon, de chasser les gaz fertilisants qui se sont formés.

Conséquences pratiques. — Couvrir le fumier de terre lorsqu'il est en tas, l'enfouir aussitôt qu'il est épandu sur le sol; mélanger au fumier des substances pouvant fixer le carbonate d'ammoniaque.

V. — Importance du choix de la semence.

Plante cultivée : Fève des marais.

Matériel : Une caisse de $50 \times 100 \times 25^{cm}$ remplie de terre.

Neuf graines de qualité différente ont été semées; *huit seulement* ont levé. Les pieds auxquels elles ont donné naissance se sont trouvés de force différente.

Cette expérience a été faite en même temps et dans les mêmes conditions avec du maïs. Sur onze graines, trois seulement ont germé.

VI. — Influence de la profondeur du sol arable.

Plante cultivée : Chanvre.

Matériel : Une caisse de 25×100^{cm}, dont *le fond est incliné*. La caisse est remplie de terre. Les graines ont été semées régulièrement et à la même profondeur.

Les pieds *les plus longs* ont correspondu *à la plus grande épaisseur de terre*.

VII. — Influence de la profondeur des semis.

Plante cultivée : Fève des marais.

Matériel : Une caisse de $50 \times 100 \times 25^{cm}$. La caisse contenait de la terre de jardin.

Douze graines ont été semées sur *un plan incliné, à des profondeurs*

variant de 2 à 50^{cm}. *Cinq seulement* sont sorties. Les pieds provenant des sept autres ont épuisé les réserves des graines avant de pouvoir assimiler le carbone par leurs feuilles.

VIII. — Semis en terre plus ou moins tassée.

Plante cultivée : Avoine.

Matériel : Caisse de 50×100×25^{cm}, remplie de terre.

Avant et après le semis, la terre a été *fortement tassée* dans l'une des moitiés de la caisse.

Dans cette partie. *peu de graines* sont sorties. La germination n'a pu s'accomplir, l'oxygène de l'air ne pénétrant pas dans le sol.

IX. — Action de la lumière sur la tige.

Plante cultivée : Chanvre.

Matériel : Un pot contenant de la terre, recouvert après la germination par une caisse incomplètement fermée sur l'une de ses faces.

La plante s'incline pour se diriger vers l'endroit d'où vient la lumière.

La partie *la plus éclairée* d'une tige est donc celle qui *s'accroît le moins* en longueur.

Conséquences pratiques. — Les plantes cultivées dans les appartements ou dans les serres doivent être retournées fréquemment.

X. — Action de la pesanteur sur la tige.

Plantes cultivées : Chanvre et blé de mars.

Matériel : Deux pots contenant de la terre recouverts par une toile métallique à larges mailles.

Lorsque les pieds ont une certaine force, les pots *sont retournés.* Les tiges se recourbent pour se diriger verticalement de bas en haut.

Les indications relatives à chaque expérience, les résultats obtenus, les formules des engrais employés, etc., sont consignés par les élèves-maîtres sur un carnet spécial.

De plus, chacun d'eux participe à l'installation des diverses expériences et aux soins à leur donner. Ils sont donc tous capables de les répéter à leur sortie de l'école normale.

Les plantes formant les sujets d'expériences ont été photographiées, et les clichés des photographies ont été reproduits en *positifs sur verre.* Ils constituent ainsi une collection pouvant servir à illustrer *une conférence avec projections lumineuses.* En mai 1894, une séance de ce genre a été faite à l'école normale de Clermont. De nombreux instituteurs y assistaient.

La *collection de vues* pour projections, ainsi qu'un *appareil,* sont à la *disposition de tout instituteur* qui en fera la demande à M. le directeur de l'école.

C. Delorme,
Directeur de l'école normale d'instituteurs de Clermont-Ferrand.

LA QUESTION DES EXERCICES PHYSIQUES

DEVANT L'ASSOCIATION POUR L'AVANCEMENT DES SCIENCES

L'Association pour l'avancement des sciences, qui a tenu son Congrès annuel du 9 au 15 août, avait porté à son ordre du jour la question suivante: « Etude des dangers que peuvent offrir pour les enfants les exercices du sport ». Le rapport sur cette question avait été confié à M. le docteur Legendre, médecin des hôpitaux de Paris.

M. le docteur Legendre pose en principe « qu'on peut faire abus des jeux scolaires, comme on a fait abus des devoirs scolaires ». Il explique que, pendant la croissance, l'équilibre instable de l'organisme est sans cesse menacé par la suractivité ou l'insuffisance fonctionnelle de tel ou tel appareil. Il indique les prédispositions morbides créées par la croissance, et fait comprendre comment l'excès des exercices physiques peut aisément « faire franchir à l'organisme la zone indécise qui sépare la prédisposition de l'état morbide ».

Il y a, dit encore le rapport, des accidents liés plus spécialement à l'abus de certains exercices:

« Ainsi le bicycle, dont l'usage modéré est excellent après un entraînement convenable, peut produire plus spécialement ou réveiller les inflammations articulaires des genoux et des hanches, la psoïtis, les typhlites et appendicites, les ovaro-salpingites, la cyphose cervico-dorsale, les palpitations.

» Le foot-ball est agrémenté assez souvent de traumatismes variés, puisque, d'après une statistique récente, dans le premier trimestre de 1894, on a compté pour la seule Angleterre 1 fracture du crâne, 15 fractures de la jambe, 6 de la clavicule, 1 de l'omoplate et 1 du bras, 5 luxations de l'épaule et 1 du genou, 6 blessures non spécifiées, dont trois mortelles, et *15 décès*.

» Le canotage, le patinage, mais surtout la course produisent, par l'abus, les palpitations, la dilatation des cavités cardiaques et probablement l'hypertrophie du cœur idiopathique sans lésion valvulaire. »

Les conclusions du docteur Legendre sont les suivantes:

« Le remède aux abus que nous avons cru devoir dénoncer consisterait:

» 1° A faire examiner chaque enfant par un médecin avant de le laisser se livrer à tel ou tel exercice physique;

» 2° S'il y a quelque tare des appareils circulatoire, locomoteur,

digestif, ou du système nerveux, à interdire les exercices qui peuvent l'aggraver;

» 3° A exiger toujours un entraînement progressif;

» 4° *A encourager l'exercice, mais à faire la guerre au sport* dans les établissements scolaires. »

Enfin, M. le docteur Legendre examine la question des exercices physiques au point de vue moral et intellectuel:

« S'il est vrai que des exercices modérés régulièrement faits sont un utile contrepoids au labeur intellectuel, il ne l'est pas moins que les abus sportifs auxquels on a convié les adolescents de nos collèges entravent l'étude, d'abord par la préoccupation morale pendant les jours qui précèdent un match ou un lendit, et ensuite par la fatigue excessive des lendemains.

» Peut-être, enfin, est-il permis de se demander si la faveur extrême qui s'attache de plus en plus, depuis quelques années, aux exercices sportifs, ne peut pas aboutir à un déplacement fâcheux de l'idéal des enfants et des jeunes gens. L'idéal des anciens était le culte du corps et de la force physique; l'idéal moderne doit être le culte de l'esprit. »

Ce rapport a donné lieu à une discussion longue et approfondie. qui a occupé deux séances du Congrès. A ce débat ont pris part les docteurs Tissié et Bergonié, de Bordeaux, M. Bouchard, professeur à la Faculté de médecine de Paris, les docteurs Petit, Regnault, Voulquin, de Paris, M. Alglave, professeur à la Faculté de droit de Paris, M. P. de Coubertin, secrétaire général de l'Union des Sports athlétiques, M. Sales, professeur à Caen, M. le docteur Dekterev, de Saint-Pétersbourg, etc. La plupart des orateurs ont approuvé les idées du docteur Legendre. M. Alglave et M. Bouchard se sont particulièrement élevés contre les exagérations de l'athlétisme, et ont condamné les concours sportifs, qui développent chez le jeune homme la vanité et les goûts de frivolité, et entraînent toujours des excès: « Les lendits, a dit M. Alglave, ont tous les inconvénients du concours général sans aucun de ses avantages ». M. le docteur Dekterev a dit qu'en Russie les règlements des sociétés de sport athlétique excluent les concours. MM. de Coubertin et Sales ont pris la défense du principe des concours: selon eux, l'émulation est l'élément nécessaire de l'exercice physique. Comme conclusion du débat, le Congrès, tout en proclamant la nécessité et l'excellence des exercices physiques, s'est prononcé contre les sports scolaires et les lendits. R. S.

L'ÉCOLE PRIMAIRE

DANS LA COMMUNE DE MONTAUBAN

AVANT ET APRÈS 1789

I

L'ÉCOLE SOUS L'ANCIEN RÉGIME

Parmi les villes de même importance, Montauban se distingua jadis par son zèle soutenu pour la culture intellectuelle et le souci des choses de l'esprit. Ce fut là l'un des caractères particuliers de la vieille cité. L'université et le collège, de très ancienne création, la firent briller par moment d'un vif éclat, et contribuèrent à répandre au loin le bon renom de Montauban. Aussi est-il relativement facile de suivre à travers le temps les destinées tourmentées de ces deux institutions.

Il n'en va pas de même pour l'école primaire. Par son rayonnement même, semble-t-il, l'enseignement supérieur et secondaire a enveloppé d'une ombre épaisse l'enseignement des petits et des humbles. Elle est bien restreinte, la place que ce dernier occupe dans les délibérations des Conseils successifs, et les archives de la ville, assez pauvres du reste en ce qui concerne l'instruction, n'en ont presque pas gardé trace.

A vrai dire, jusque vers la fin du xvii[e] siècle, l'école primaire ne paraît pas avoir eu une existence séparée, indépendante. Elle n'est pas organisée à part, elle ne vit pas par elle-même, ni pour elle-même, en tant qu'institution autonome pour les jeunes enfants et particulièrement pour les enfants pauvres. Annexée au collège, elle fait partie intégrante de l'enseignement secondaire, reçu par les fils de la noblesse ou de la bourgeoisie. Le mot « École », dans les registres et autres documents de cette époque, désigne les établissements d'instruction d'ordre supérieur, que l'on appellera plus tard collèges ou académies, auxquels l'enseignement primaire est uni comme première classe, comme point de départ nécessaire.

Dès l'année 985, une école monastique existait dans l'abbaye de Saint-Théodard, de l'ordre de Saint-Benoît, succédant aux écoles municipales établies dans le pays par les Romains. Le fait ressort clairement d'un acte officiel par lequel le sieur Ebles, habitant de Montauriol[1], fait donation du domaine de Lupersiac en faveur de Gausbert,

---

1. Première agglomération formée autour de l'abbaye, d'où sortira Montauban,

sacristain de l'abbaye, avec réversibilité à l'abbaye elle-même[1]. C'est dans cette école que la jeunesse de Montauriol et des environs allait apprendre les rudiments de la lecture, de l'écriture, et assurément la théologie et le droit. Une ordonnance rendue en 1255 par le Conseil général, sur les objets soumis à l'impôt, nous montre combien l'étude du droit était estimée dans le pays, puisque l'article 4 exempte de toute taxe « les livres de droit dans lesquels on étudie au profit de la ville[2] ».

De 1255 à la seconde moitié du xve siècle, la guerre absorbe toutes les préoccupations et toutes les ressources. Montauban, « clef du païs et chief du duché de Guyenne, du costé du païs de Langue d'Oc », supporte le principal effort de l'ennemi. Occupée par une garnison anglaise, qui est chassée en 1369, la ville subit toutes les péripéties de la guerre entre la France et l'Angleterre, guerre qui, avec des accalmies passagères, ne se termine en réalité qu'en 1453. Avec la paix, l'instruction de la jeunesse reprend rapidement la première place parmi les objets qui sollicitent l'intérêt des administrateurs et leur zèle. Profitant de vieilles franchises municipales qui lui valurent le nom de « Petite république », Montauban se hâta de rouvrir ses écoles.

Les rares documents qui subsistent nous les font voir réorganisées et en pleine activité vers 1450. Ce fut pour elles une période brillante : au loin se répandit leur réputation. A partir de 1478, elles furent installées dans une annexe du château consulaire, qui plus tard prit le titre d'Hôtel de ville[3]. Pour la première fois il est fait alors mention spéciale de l'instruction primaire à côté de l'enseignement secondaire. Par une délibération expresse, le personnel enseignant est fixé comme suit : un Régent, portant le titre de Principal des écoles et chargé d'un cours de philosophie; un Orateur, ou Poète, professant la rhétorique; un Grammairien; un Bachelier, ou *Quartus*, chargé de l'enseignement des jeunes enfants[4].

Qu'il s'agisse ici des enfants de toutes les classes sociales, ou seulement, ce qui est plus probable, des petits nobles et des petits bourgeois, il importe peu; quelle que fût la qualité des élèves, en fait l'école primaire est fondée ; aristocratique peut-être, et par là incomplète, elle apparaît néanmoins dans ses grandes lignes. C'est bien en effet l'instruction primaire que le Conseil de ville veut instituer; à cet

1. Arch. munic., série GG : fonds de l'abbaye de Saint-Théodard, Cartulaire D. fol. 80. — Cité aussi par Devals, *Les écoles publiques à Montauban du xe au xvie siècle*, 1873.

2. Arch. munic., série AA : Livre des Serments, fol. 62; Livre Rouge, fol. 68.

3. Dans la rue de l'Aiguillerie-Fine; devenu l'ancienne Gendarmerie, rue de la Comédie, dont l'emplacement forme aujourd'hui la place des Consuls.

4. Arch. munic., série BB : Registres du Conseil de 1522 à 1560; Série GG : fonds de l'abbaye de Saint-Théodard et du Chapitre catholique ; Livre des délibérations du Chapitre, fol. 25. — Devals : *Les écoles publiques à Montauban*.

égard, le programme fixé ne permet aucun doute. Il comprend : l'Alphabet, le Psautier, les Règles et la Grammaire, Matines, les Parts ou rudiments ; programme plus étendu en vérité que celui du XVIII[e] siècle, et peut-être même que celui de la première moitié du XIX[e].

Mais si elle a un programme distinct, l'école primaire n'a point encore d'activité indépendante, ni d'appellation spéciale. Organisation ni règlements ne sont faits pour elle. Elle vit à côté et à l'ombre jalouse de l'enseignement secondaire ; elle ne forme qu'une division des écoles, la plus humble ; elle en subit la réglementation, en partage les destinées, vit de sa vie, n'existant en somme que parce qu'elle n'a pas d'existence personnelle.

Les écoles créées, on les organise, on nomme les professeurs, mais sans traitement fixe : le traitement sera constitué par la rétribution scolaire, partagée, au prorata des élèves, entre les maîtres ès arts et les régents, source intarissable d'abus et de vexations ; pour le payement, souvent en retard ou souvent discuté, de cette rétribution, les pères de famille sont fréquemment traduits par les maîtres devant le juge ordinaire et devant la cour du sénéchal, qui les condamne parfois même à payer plus qu'ils ne doivent, leur imposant des taxes arbitraires et excessives.

Émus par les doléances de leurs administrés, voulant faire cesser les abus, les consuls fixent, par une délibération en forme, le taux de la rétribution scolaire à percevoir. Outre qu'il constitue un document linguistique fort intéressant, le *Règlement* édicté par les consuls en 1497 offre un grand intérêt pour l'histoire de l'instruction à la fin du XV[e] siècle. Il en révèle les misères par ses prohibitions ; par la classification des écoliers, il établit avec précision les matières de l'enseignement ; les taxes scolaires permettent d'entrevoir la situation sociale et matérielle des maîtres ; il n'est pas jusqu'aux mœurs et au genre de vie des écoliers sur lesquels il ne jette un jour révélateur. Ce *Règlement* marque pour les écoles montalbanaises une nouvelle période ; étant organisées d'une façon plus stricte et plus précise, elles acquièrent plus de force, de relief, de vitalité. Par son importance, il vaut donc d'être connu.

Règlement des écoles de Montauban [1].

Ci-après sont les statuts et ordonnances faits par les honorables consuls de la ville de Montauban, ainsi que les règlements et taxes des écoles, faits en Conseil et par délibération des habitants de ladite ville en 1497, lesdits seigneurs défendant que nul puisse augmenter ou diminuer la rétribution des enfants de ladite ville et de sa juridiction.

Premièrement, les maîtres qui dirigeront lesdites écoles de Montauban seront tenus de bien instruire, et avec grand soin, d'enseigner et de faire enseigner les élèves qui se rendront dans ces écoles.

1. Traduction française de l'original rédigé en langue d'oc.

Item, ils n'obligeront pas ni ne feront obliger, citer ou assigner aucun habitant de ladite ville et de sa juridiction, pour la rétribution qui leur sera due à cause de ces écoles, devant aucun juge, s'il n'est de la cour de Montauban, ou de la cour de monseigneur le Sénéchal. juge ordinaire du Quercy, devant monseigneur l'Official, et messeigneurs les consuls de Montauban; ils ne donneront procuration ou transport à personne autre pour que les habitants soient tourmentés ou vexés. Et ceci à peine de 25 livres d'amende au roi et à la ville et de la perte de leur salaire.

Ils ne percevront cette rétribution sur les habitants de cette ville que dans les formes et manières qui suivent:

1° Lesdits maîtres percevront des enfants qui apprennent l'alphabet, les psaumes et matines, s'ils ont un maître particulier et parce que les écoles ne leur coûtent rien, ils percevront 2 sols, et, s'ils n'ont pas de maître particulier [1], 8 deniers [2].

2° Des enfants qui apprendront les rudiments, les règles et les auteurs, ils percevront de chacun, s'ils ont un maître particulier, 7 sols; s'ils n'en ont point, 8 deniers.

3° Des enfants qui apprendront les doctrines et la grammaire, s'ils ont un maître particulier, ils percevront 8 sols, et, s'ils n'en ont point, 10 deniers.

4° De ceux qui étudieront la logique, la philosophie, Tullius, Virgile, Térence, Boccace et autres poètes, ils percevront 15 sols.

5° Ils ne percevront rien des religieux des couvents de Montauban; mais ils les laisseront s'instruire dans l'école pour l'amour de Dieu.

6° Ils ne permettront qu'aucun écolier porte épée, dague ou d'autres armes dans la ville ni les écoles; et, s'il y avait des écoliers qui ne voulussent pas obéir ni se soumettre aux règlements, lesdits maîtres sont tenus de le dire et de le notifier auxdits messeigneurs les consuls, afin d'en faire une telle répression, qu'elle soit un exemple aux autres.

Si précis qu'il fût, ce règlement ne donna-t-il pas les bons résultats qu'on en attendait? Les vexations et les abus continuèrent-ils à se produire? Ou bien le principe que l'instruction est et doit être un service public, incombant à la communauté, commençait-il à être pressenti? Quelle qu'en ait été la cause, le système du traitement fixe ne tarda pas à remplacer celui de la rétribution scolaire. Par décision des consuls, en 1528, le maître ès arts, directeur des écoles, fut pourvu d'un traitement annuel de 30 livres tournois, à la charge par lui d'accepter gratuitement les enfants et les jeunes gens de la ville et de la juridiction, ainsi que ceux qui y seraient domiciliés depuis cinq ans [3]. Ainsi réorganisées, les écoles accomplirent leur œuvre sans modifications nouvelles, sans bruit et ne laissant aucune trace de leur activité paisible.

---

1. Le sentiment démocratique ne perce-t-il pas déjà dans cette distinction?

2. Le sol valait à cette époque 2 francs ou 2 fr. 25 c., et le denier 2 centimes environ.

3. La livre tournois valait à peu près 1 franc.

Cette période obscure de prospérité fut brusquement interrompue par les troubles religieux, dont la violence bouleversa la vie de la cité montalbanaise. Dans cette tourmente, les écoles, semble-t-il, disparurent momentanément.

Il ne fallut pas moins de dix années pour réparer les désastreux effets de la lutte fratricide. En 1577 seulement, une nouvelle école est créée[1] pour la « jeunesse de la ville », sous la direction d'un seul régent, Jacques Bertrand; cette école est un établissement d'enseignement secondaire, semblable à l'institut antérieur, dont elle prend la place en le continuant. L'enseignement primaire lui fut adjoint l'année suivante; comme aide et auxiliaire, le Conseil de ville nomma à côté de Bertrand un second régent, Jean Morlane, spécialement chargé « d'instruire les petits enfants ». Les deux maîtres recevaient 12 écus-sols, ou 72 livres par mois, plus 10 livres par an pour leurs robes.

Peu de temps après, vers 1580, l'école municipale, dont l'enseignement du premier degré n'avait jamais formé qu'une maigre partie, fut décidément transformée en collège. Dès lors, ni dans les registres du Conseil, ni dans les autres documents de nos différents dépôts d'archives, il n'est plus fait mention, pendant plus d'un siècle, de l'instruction primaire. Il est probable que la classe des petits enfants, englobée dans le collège, comme elle l'avait été dans l'école, en partagea les destinées, si troublées par les guerres religieuses.

A quel moment l'école primaire a-t-elle été reconstituée, indépendante, établie dans une réelle autonomie, ayant sa place distincte au budget municipal, vivant de sa vie propre? Nous ne le savons pas. Mais ce que l'on peut affirmer, c'est que, obéissant d'instinct aux principes fonciers de la Réforme, qui font de l'instruction une nécessité vitale pour leur Église, les réformés, maîtres de Montauban, y multiplièrent les « petites écoles », comme partout où ils dominaient. La suppression de celles-ci, en 1685, à la suite de l'Édit de révocation, prouve leur existence[2].

En voici du reste une preuve positive. Lorsque après les transformations profondes produites par cette odieuse mise hors la loi des protestants, Montauban fut parvenu à se refaire un nouvel équilibre et une existence nouvelle, les administrateurs de la ville procédèrent à la réorganisation de l'enseignement primaire, en prenant pour point d'appui l'état antérieur, qu'ils jugent « à propos d'augmenter ». De là n'est-on point en droit de conclure à l'existence antérieure de plusieurs écoles? Le néant se peut-il « augmenter »? Documents fort intéressants du reste que les deux pièces d'où nous tirons cette induction, et d'une grande valeur dans l'espèce. Ils ne mettent pas seulement en relief le souci

1. Arch. munic., Reg. du Conseil de 1522 à 1539.

2. Voir mon étude sur *les Ecoles protestantes dans l'ancienne Église*, dans la revue *La vie chrétienne*, 2e année, p. 80-88: 3e année, p. 119-126.

de l'instruction par lequel Montauban a toujours été tenu, mais ils nous fournissent encore des renseignements précis sur la situation scolaire réelle, et sur les projets d'amélioration. Ce sont les états des écoles et des maîtres, presque au lendemain de l'anéantissement de la Réforme, et un siècle à peine avant la Révolution.

Voici le premier, qui porte la date de 1688 :

Etat des regens et regentes qu'il est à propos d'augmenter dans la ville et faubourgs de Montauban.

Dans le quartier des P. Jésuites un regent auquel on donnera soixante livres. . . . . cy 60

Dans le quartier de la place des Nonins, deux regens auxquels on donnera à raison de soixante livres chacun. . . . cy 120

Dans le même quartier il faut deux regentes auxquelles on donnera à raison de cinquante livres chacune . . . . . . cy 100

Dans le quartier de Montmirat il faut un regent à qui l'on donnera soixante livres. . . . . cy 60

Dans le quartier de la maison de Ville deux regens auxquels on donnera à raison de soixante livres chacun. . . . cy 120

Dans le même quartier il faut deux regentes auxquelles on donnera à raison de cinquante livres. . . . . cy 100

Villenouvelle.

Il faut dans ce faubourg deux regents auxquels à raison de soixante livres chacun on donnera. . . . . cy 120

Dans ce même faubourg il faut deux regentes auxquelles on donnera à raison de cinquante livres chacune. . . . . cy 100

Faubourg Sapiac.

Dans ce faubourg il faut deux regens auxquels on donnera à raison de soixante livres chacun. . . . . cy 120

Dans ce même faubourg il faut deux regentes auxquelles on donnera à raison de cinquante livres chacune. . . . . . . cy 100

Faubourg de La Capelle et du Moustier.

Dans ces faubourgs il faut deux regens auxquels on donnera à raison de soixante livres chacun . . . . cy 120

Dans ces mêmes faubourgs il faut deux regentes auxquelles on donnera à raison de cinquante livres chacune. . . . . cy 100

Villebourbon.

Dans ce faubourg il faut deux regens auxquels on donnera à raison de soixante livres chacun. . . . . cy 120

Dans ce même faubourg il faut deux regentes auxquelles on donnera à raison de cinquante livres chacune. . . . . cy 100

1.440

Signé : MONTEILS,
Juge criminel et Président[1].

1. Arch. munic., série GG, Instruction.

Ce n'est peut-être là qu'un projet, destiné à servir de bases aux délibérations ultérieures du Conseil. D'une étude plus longue et plus approfondie sortit en effet une organisation de l'école primaire plus complète; elle se maintint durant une assez longue période sans changement, telle qu'elle fut arrêtée par les consuls en 1689 dans les termes suivants :

Controlle des écoles de la ville, fauxbourgs et juridiction de Montauban, pour servir la suivante année mil six cent-quatre-vingt-dix à partir du premier avril prochain.

Quartier de l'Hostel de Ville.

L'école dud. quartier sera servie par deux regens qui payeront le louage de l'école, qui enseigneront vingt enfans pauvres de la ville sur l'indication qui sera faite par nous consuls, et les regens seront aux gages de cinquante livres chacun par an. cy — C

Quartier Montmirat.

L'école dud. quartier sera servie par deux regens qui payeront le louage de l'école et qui enseigneront vingt pauvres gratuitement sur l'indication que nous ferons et chacun des regens aura cinquante livres par an. . . . . cy — C

Quartier des Cordeliers.

L'école dud. quartier sera aussy servie par deux regens qui payeront le louage de l'école et qui enseigneront gratuitement vingt pauvres enfans de la ville, à l'indication qui sera faite par nous, et chacun des regens aura cinquante livres par an, cy — C

L'école des trois Dames de Paris sera pour la ville et Villenouvelle, et la communauté leur paye le logement à raison de cent livres par an et outre leur donne à elles par an quatre cent cinquante livres pour leur entretien qui est à raison de cinquante livres pour chacune . . . . cy — DL

Villenouvelle.

L'école de ce fauxbourg sera servie par un regent qui payera le louage de l'école et enseignera gratuitement les écoliers et en considération de ce il lui sera baillé par an cinquante livres, cy — L

Villebourbon.

L'école des garçons sera servie par deux regens qui payeront le louage de l'école et qui enseigneront gratuitement tous les enfans à la réserve des enfants des bourgeois et marchands, et leur sera baillé de gages à chacun cent dix livres. . . . . cy — CCXX

L'école des filles de Villebourbon sera servie comme elle est par deux filles regentes qui payeront le louage de l'école, et continueront d'enseigner comme elles font les riches et les pauvres, et les gages leur seront continués sur le prix de soixante-quinze livres pour chacune, qui est pour les deux et par an cent cinquante . . . . cy — CL

Fauxbourg Sapiac.

Cette école sera servie par un regent comme elle est, lequel payera le louage de l'école et enseignera gratuitement tous les écoliers de ce fauxbourg et des environs, et aura pour gages cent vingt livres par an. . . . . cy CXX

L'école des filles de ce fauxbourg sera servie comme elle est, par une regente qui payera le louage de l'école et enseignera gratuitement les filles, et les gages lui seront continués sur le pied de soixante livres . . . . cy LX

Fauxbourg du Moustier et Campagne.

Cette école sera servie par un regent qui payera le louage de l'école et qui enseignera gratuitement aux écoliers dud. fauxbourg et leurs dépendances, et ce aux gages de cent vingt livres, cy CXX

Jurisdiction.

Il n'y aura que deux écoles dans la jurisdiction, sçavoir un dans la jurisdiction, paroisse du Fau, et l'autre dans Lagarde, paroisse d'Albefeuille

L'école du Fau sera servie comme elle est par un regent qui payera le louage de son école, et qui enseignera gratuitement les pauvres, et ce aux gages de cent livres par an . . . . cy C

Pour Lagarde, l'école sera servie par la regente, femme de Dodé, laquelle enseignera aux garçons et aux filles séparément, et payera le louage de l'école, et enseignera gratuitement les pauvres, et ce aux gages de soixante livres par an ; cette communauté led. lieu de Lagarde estant partie dans cette jurisdiction et partie dans le Languedoc, ainsi lad. regente pourra se pourvoir pour les gages des ecoliers de la partie du Languedoc par devant Monseigneur de Basville, intendant, comme elle avisera . . . . cy LX

Total des gages des regens et regentes mentionnés au controlle cy dessus . . . . Dix sept cent trente livres

Fait et arrêté par nous, consuls soussignés, en l'hôtel de ville de Montauban, ce quatorzième jour de janvier mil six cent quatre-vingt-dix.

Signé : Legoux de la Berchere,
de Gironde, Consul,
Temple, Consul,
Beauté, Consul,
Beauchamps, Consul[1].

Huit écoles de garçons, dont une rurale, et douze maîtres, trois écoles de filles et six maîtresses, plus une école mixte : trouverait-on, dans la France du XVIIe siècle, beaucoup de villes, de la même importance, aussi largement pourvues que Montauban? Inspirée par ses lointaines traditions, favorisée par ses franchises municipales, la vieille cité se distingue honorablement par ses efforts soutenus pour l'instruction

1. Arch. munic., série GG, Instruction.

de ses enfants. Est-on vraiment bien venu aujourd'hui à blâmer la multiplicité actuelle des écoles primaires, et à la critiquer, alors qu'il y a trois siècles, à Montauban, chaque quartier avait déjà son école, que la campagne n'était pas négligée, que les filles étaient dotées de trois établissements spéciaux, et l'on sait combien généralement, presque jesqu'à nos jours, leur instruction était tenue pour une quantité négligeable.

Ne voit-on pas de plus surgir le principe démocratique de la gratuité? Obscur sans doute, encore restreint, inconscient assurément, il fait son apparition sous les voiles de la charité, puisqu'il ne s'applique qu'aux enfants pauvres[1]; mais en fait, il est posé; il se développera lentement, subissant des temps d'arrêt, s'emparant peu à peu des esprits en même temps que les idées de liberté et d'égalité, s'élargissant progressivement, jusqu'au jour où la gratuité complète, générale, s'imposera comme une réforme nécessaire à la France républicaine.

Pour la première fois, — autre point à relever, — il est question dans nos documents de l'enseignement purement congréganiste. Sous l'active influence de causes diverses, il ira grandissant, étendra régulièrement son champ d'action, et, usant tous les obstacles par sa patience que rien ne lasse, il finira par conquérir le monopole exclusif de l'enseignement populaire.

Un demi-siècle après l'installation des Dames de Paris[2] arrivent les Frères des écoles chrétiennes. Fait de première importance dans l'histoire de l'école primaire à Montauban. Leur entrée en scène, en effet, exercera désormais une action considérable sur les destinées de cet enseignement qui ne tardera pas à être complètement accaparé par eux, — sauf pendant une courte interruption, — jusqu'à l'avènement de la troisième République.

C'est en 1742, soixante ans après la création de l'Ordre[3], que les Frères s'établirent à Montauban, sous les auspices de Mgr de Verthamont, évêque de la ville. Les écoles municipales n'avaient-elles pas prospéré ni répondu à l'attente de l'administration? L'évêque trouvait-il que, dépendant directement des consuls qui nommaient et révoquaient les régents, les entretenaient sur le budget municipal, dressaient les listes de gratuité, ces écoles, étant ainsi essentiellement communales, échappaient à son action, dans une mesure toujours trop grande à ses yeux, si petite fût-elle en réalité? Quoi qu'il en soit,

1. Les élèves gratuits sont désignés par les consuls. C'est ce qui ressort non seulement du *Controlle* ci-dessus, mais encore de deux états dressés le 17 janvier et le 7 février 1690 par l'intendant Le Goux de la Berchère. Arch. munic., série GG, Instruction.

2. En outre de l'école municipale dont elles avaient la direction, les Dames de Paris avaient, en 1690, quatre écoles de filles, une dans chacun des quartiers de la ville, et dont la date d'établissement a été introuvable. — États du 14 janvier et du 7 décembre 1690 par l'intendant Le Goux de la Berchère.

3. Fondé en 1680, par J.-B. de La Salle, chanoine de Reims.



d'accord avec l'intendant, M. Lescalopier, et avec l'assentiment du Conseil de ville, il créa une école à Villenouvelle et appela les Frères pour la diriger[1]. Ils n'arrivèrent d'abord que deux; un traitement de 200 livres leur fut alloué, 150 livres fournies par la ville, 50 livres fournies par l'évêque[2].

Grand fut leur succès, et rapide, dû à la supériorité de leur méthode, de leur programme, de leur capacité pédagogique, au regard des maîtres laïques de cette époque. Ils ont vite fait d'attirer à eux la popularité et de gagner les sympathies et l'appui de l'administration consulaire. Sans réserve, des éloges sentis leur sont décernés par le premier consul, Mène, dans son rapport du 10 mai 1744; il signale, non sans enthousiasme, la science qu'ils inculquent aux enfants et l'heureuse influence qu'ils exercent. Ils enseignent « à lire, à écrire, à compter, les principes des mathématiques si nécessaires pour les arts et métiers, et la tenue des livres en partie double, science infiniment utile pour le commerce. Les progrès que cet établissement a produits à Villenouvelle ont été si sensibles qu'on a vu en peu de temps les enfants confiés aux Frères totalement changés; ils ont appris à lire et à écrire très promptement. Mais ce qu'il y a de plus intéressant, c'est que les Frères s'appliquent très sérieusement à leur enseigner la religion, à leur donner du goût pour la vertu et de l'horreur pour le mal, à leur inspirer de l'horreur pour le mensonge, enfin à leur donner une bonne et sainte éducation[3]. »

Convaincu par cette chaude apologie, entraîné par le courant qui s'établit en faveur des nouveaux maîtres, le Conseil général adopte les conclusions du rapport du premier consul, tendant à la création de trois nouvelles écoles de Frères; elles sont établies, l'une à Villebourbon, l'autre à Sapiac, dans le couvent des Carmes[4], la troisième dans la Cité. Pour faire face à cet accroissement de charges, sans augmenter les impôts, les 900 livres que la ville affectait « aux regens pour les enfans des artisans » furent désormais appliquées au traitement des Frères[5]. Ce fut la fin de l'enseignement laïque.

Avec ses succès croissants, la prospérité de l'ordre grandit et s'affirme. Lorsque Mgr de Verthamont meurt, en 1777 ou 1778, l'établissement des Frères est assez solidement assis pour que cet événement ne lui soit en rien préjudiciable; il lui fut plutôt favorable, au contraire. Si leur premier protecteur disparaît, d'autres surgissent :

... Uno avulso, non deficit alter.

1. Arch. munic., série GG, Instruction.

2. Arch. munic., Rapport de Mène, premier consul, au Conseil général de la ville, 10 mai 1744.

3. Arch. munic., série GG., Instruction : Rapport de Mène, premier consul..

4. Ern. Forestié, *Ephémérides Montalbanaises*, 1882 ; pp. 51-52.

5. Arch. munic., Rapport de Mène.

L'évêque, qui avait fait les frais de la première installation, continuait à en payer le loyer. A sa mort, l'intérêt que les Frères ont su inspirer se manifeste sans retard d'une façon positive. Aussitôt après le Conseil prend à sa charge les 500 livres fournies par l'évêque. Puis « une personne charitable » fait don aux Frères d'une maison « au bout du fauxbourg du Moustier », où ils seront chez eux et non plus locataires [1]. Ils se hâtent d'y établir deux classes.

Quant aux écoles de Villebourbon et de Villenouvelle, force fut momentanément, pour en pouvoir payer le loyer, d'avoir recours à la rétribution scolaire, contraire aux statuts de l'Ordre. Du reste, cet état de choses ne dura pas longtemps. Peu après, en effet, la même « personne charitable » acheta et donna aux Frères l'immeuble où, dans ces deux faubourgs, étaient installées leurs classes, en laissant toutefois à leur charge « la taille, les réparations et les frais d'acquisition ». Pour le quartier de Villebourbon, cette cession charitable se fit en 1778. Agissant comme représentant du bienfaiteur anonyme, le frère Sautin, directeur, traita avec le sieur Mas, propriétaire d'une maison achetée par lui au sieur Londios. Moyennant la somme de 1,799 livres 15 sols, Mas s'engage à faire « deux chambres, l'une de 4 cannes carrées, l'autre de 4 cannes sur 3, chacune avec deux grandes fenêtres, pour les enfants des ecolles et à loger les Frères aussi longtemps qu'il aura en ses mains ladite somme [2] ».

L'année suivante, le 1er juin 1779, le même généreux inconnu agit semblablement pour Villenouvelle. A Françoise Guiral, veuve de Jean Martin, maçon, fut achetée une maison « située au fauxbourg Villenouvelle, rue du Corail, autrement dit sur le Fort, prenant son entrée sur ladite rue et sur celle appelée Mondésir ». Cette acquisition fut faite « au prix de 400 livres que le frère Sautin a reçu d'une personne charitable à cet effet [3] ». L'école y est aussitôt installée.

Bientôt après, un fâcheux contretemps survint. Vers la fin de la même année, le service des enfants abandonnés se trouva en déficit; les besoins avaient dépassé les ressources, et la caisse municipale n'avait pas d'excédents disponibles, situation assez ordinaire, qui, on le voit, n'est pas nouvelle. Aux prises avec cette dure nécessité, le Conseil de ville ne trouva pas d'autres moyens de la surmonter que de rogner sur un chapitre pour ajouter à un autre; encore une tradition qui n'est pas près de disparaître. On décida donc, le 21 novembre 1779, que le traitement alloué aux Frères serait ramené de 1,400 livres à 900 [4], somme primitivement fournie par le Conseil,

1. 1778. Arch. munic., série GG, Instruction.

2. Arch. munic., série GG : Instruction : Acte d'achat.

3. Arch. munic., série GG, Mémoire des Frères des écoles chrétiennes sur la délibération de l'Hôtel de ville de Montauban qui réduit leur pension de 1,400 livres à 900.

4. Arch. munic., série GG : Mémoire des Frères, etc.

avant qu'il eût pris à sa charge le supplément de 500 livres fait par l'évêque pour le loyer, supplément désormais superflu, l'école étant propriétaire. Ces 500 livres versées au service en souffrance des enfants abandonnés, l'équilibre budgétaire était rétabli.

Mais, réduits à la portion congrue, les Frères protestent. Ils adressent au Conseil de ville un long mémoire, rappelant les circonstances de leur installation à Montauban, leurs succès, l'augmentation progressive de leurs élèves et les services rendus; ils concluent par l'affirmation que, malgré la générosité anonyme qui les avait faits possesseurs des immeubles par eux actuellement occupés, la subvention totale de 1,400 livres leur est indispensable. Dans le maréchal duc de Mouchy ils trouvèrent un puissant défenseur. Celui-ci transmit et appuya leurs doléances [1]; son intervention fut décisive. Sans hésitation ni opposition, le Conseil rapporta immédiatement sa décision du 21 novembre, rétablit le crédit dans son intégralité, et pourvut d'une autre façon, ou ne pourvut pas du tout, au service des enfants abandonnés. Une lettre de chaleureux remerciements du même duc de Mouchy récompensa le Conseil de son bon vouloir [2].

Longue et lourde apologie, la pétition des Frères est cependant intéressante à un point de vue particulier. Sur la population scolaire, les matières de l'enseignement, la discipline et l'organisation, par surcroît sur les mœurs locales, elle fournit quelques renseignements utiles dans leur concision, qui ne se trouvent pas ailleurs. « Les Frères réunissent de 700 à 800 écoliers. Ils gardent les enfants sept heures par jour, même les Dimanches et fêtes, jusqu'à l'âge de quatorze à quinze ans : enseignant à écrire, à compter, à pratiquer les exercices, la Prière, la Sainte-Messe, les Sacrements, habitudes qu'ils ne sauroient espérer de leurs parens, la plupart ignorans, négligens, débauchez dans cette ville et dans ce siècle. »

Quant à l'enseignement des filles, de ce qu'il n'en est plus fait mention dans les documents officiels depuis la fin du XVIIe siècle, on conclurait à tort qu'il a été négligé, oublié. Estimant sans doute, au contraire de Chrysale, qu'il faut qu'une femme ait des clartés de tout, la sollicitude des administrateurs de la ville ne demeura pas en défaut sur ce point. A la veille de la Révolution, nous trouvons quatre écoles primaires de filles, écoles déjà anciennes assurément, établies une dans chaque quartier : la ville, Villenouvelle, Villebourbon, Sapiac. Elles étaient dirigées par les Sœurs des écoles charitables du Saint-Enfant-Jésus, dites Dames Noires. Installées à Montauban à une époque que nous ne pouvons préciser, les Dames Noires recevaient pour cela

1. Arch. munic., série GG, Instruction : Première lettre du maréchal duc de Mouchy.

2. Arch. munic., série GG, Instruction : Seconde lettre du maréchal duc de Mouchy.



une « pension » de 1,700 livres, fournie partie « par la caisse du Roy », partie par le clergé et partie par le diocèse [1].

A ce moment, l'enseignement congréganiste a-t-il tout à fait ruiné l'enseignement laïque? Officiellement, sans aucun doute. Mais, selon toutes probabilités, ce dernier subsiste comme enseignement libre. S'il n'en était pas ainsi, comment expliquer l'existence du nombreux personnel que l'administration communale de 1790 trouvera à sa disposition, dès qu'elle s'occupera de réorganiser l'école primaire?

En résumé, quelle que soit la rareté des documents et les lacunes que présente l'histoire de cette première période, les faits que nous avons relevés suffisent cependant pour établir que l'instruction des petits et des humbles a été sous l'ancien régime, à Montauban, l'objet d'une préoccupation soutenue et d'efforts suivis. Quels en ont été les résultats? Il serait assurément d'un grand intérêt d'avoir des renseignements statistiques sur la population scolaire, la fréquentation des écoles, le développement de l'instruction, les maîtres et leurs méthodes. Ce souci n'était pas encore né dans l'âme française. Il faudra de longues années avant que l'importance de la statistique de l'enseignement soit comprise. On ne doit demander aux hommes et aux siècles que ce qu'ils peuvent donner, ce que comportent les mœurs, les usages, les besoins, l'angle visuel de leur période historique. En attendre davantage, comme aussi les juger du point de vue de nos goûts, de nos principes, de notre développement actuel, serait méconnaître les lois positives du progrès social, et s'exposer à porter des jugements aussi erronés qu'injustes. A chaque jour suffisent son labeur et son principe. L'œuvre de la civilisation ne se fait pas brusquement; elle est progressive, le présent profitant du travail accumulé du passé, et de son actif accru enrichissant à son tour l'avenir. Avoir créé les « petites écoles » en un temps où elles étaient l'exception, avoir entretenu des maîtres et consacré une partie des ressources communales à maintenir les uns et les autres, comme à les améliorer, avoir témoigné un intérêt persévérant à l'instruction du peuple, c'est vraiment assez pour valoir à la commune de Montauban une place honorable dans le Livre d'or de l'enseignement national, en des siècles et dans un pays où l'ignorance était si générale qu'« un ouvrier, un laboureur, un soldat sachant lire étaient une exception très rare [2] ».

(A suivre.) E. RABAUD.

1. Arch. départ. : Registres des délibérations du district de Montauban et de son directoire, 5 novembre 1790.

2. Jules Simon, *L'École*, p. 27.

AUTOUR DE L'ARC DE TRIOMPHE D'ORANGE

Dans l'un des discours qu'il a prodigués, lors des fêtes d'Avignon, au mois d'août dernier, avec autant de succès que d'éloquence, M. le ministre de l'instruction publique s'écriait: « Nous sommes en Grèce... c'est la même nature, c'est la même lumière resplendissante... Mais, que dis-je? à quoi bon parler de la Grèce? Nous sommes en Provence! » Des bravos enthousiastes récompensèrent le spirituel orateur.

Cette phrase d'aimable politesse pour des hôtes d'un jour, il nous plaît de la retenir et d'en faire l'expression de la fierté permise, non pas seulement aux Provençaux, mais à tous les Français : à l'est comme à l'ouest, au nord comme au midi, notre pays est pour chacun de nous le plus beau, et notre patriotisme ne consent à souffrir d'aucune comparaison.

Sans doute, Orange est à deux pas de Nîmes et de sa Maison carrée. A Orange même on représente les chefs-d'œuvre de la tragédie grecque et, à entendre les passants causer entre eux familièrement d'Antigone et de Labdacus, on pourrait se croire, en Attique, le contemporain de Sophocle ou d'Eschyle. D'autres monuments, arènes, pierres tumulaires ou arcs de triomphe, rappelleraient le souvenir des Romains, même s'il n'était pas marqué dans le teint, dans les yeux, dans l'allure générale des gens du pays: vous auriez facilement l'illusion de fouler la terre latine. Mais la pensée qui domine l'esprit, c'est que, de quelques éléments que se soit formée cette province, quelle que soit l'origine des races diverses qui se sont succédé sur son sol, elle est une partie de notre patrie, d'autant plus chère qu'elle est la résultante et comme la fusion française d'éléments plus divers, d'autant plus féconde aussi en surprises et en leçons. Notre dessein est d'emprunter à M. Vallery-Radot ses instruments d'investigation et, comme il l'a fait avec tant de bonheur pour tout un arrondissement de sa chère Bourgogne[1], de labourer, d'interroger quelques mètres carrés du département de Vaucluse : on verrait, croyons-nous, qu'il suffit de creuser en France, et que partout, pour l'artiste, pour le philosophe, comme pour l'archéologue, « c'est le fond qui manque le moins ».



En ce moment, le nom d'Orange n'évoque que le souvenir du théâtre antique et des deux admirables représentations que la

1. Voir, dans la *Revue pédagogique* du 15 mars 1893, l'article de M. F. Buisson.

Comédie française vient d'y donner. La tentation serait forte d'en causer et de contrôler par cet enseignement expérimental ce que les livres nous avaient appris jusqu'ici de la pompe du théâtre grec. Mais les revues, les journaux eux-mêmes ont satisfait aux exigences de la curiosité publique; et la matière a beau n'être pas épuisée, nous préférons rechercher aujourd'hui une instruction d'un autre ordre. Aussi bien, la rue qui traverse Orange dans sa longueur n'est pas très longue, et, pour s'être éloigné du théâtre, on rencontre à l'autre extrémité, dans l'arc triomphal, un monument non moins digne d'attirer l'attention.

Fils des Barbares, nous qui, par tous les chemins,
Rencontrons en marchant les tombeaux des Romains,

rappelons-nous en effet qu'il n'est rien resté, ni des poésies populaires, ni des annales politiques des Gaulois; ce n'est pas par eux, mais par leurs vainqueurs, Romains ou Grecs, que nous connaissons leur plus ancienne histoire.

Au nord de la ville, à cheval sur la route qui vient de Lyon, se dresse l'arc de triomphe [1]. Il est percé de trois arcades — celle du milieu sensiblement plus grande que les deux autres — dont les voûtes sont richement décorées de magnifiques caissons. Sur la face qui est la mieux conservée, on voit quatre colonnes corinthiennes cannelées, sur deux desquelles repose un fronton triangulaire. L'attique porte de curieux bas-reliefs avec de nombreux personnages très animés. Sur les côtés, des trophées, des captifs. Même ordonnance et même décoration pour les autres faces, excepté pour celle de l'ouest, aujourd'hui privée d'ornements.

Tel qu'il est, après les travaux de restauration de l'habile architecte Caristie, c'est le plus beau des arcs existant en France, et l'Italie elle-même, au dire des archéologues, n'en contient pas de plus important. Encore, pareil en ceci à tous les monuments du passé, ne prend-il un réel intérêt que si l'on s'inquiète des circonstances dans lesquelles il fut élevé. Ce n'a pas été petite affaire de les déterminer; mais la perspicacité des savants est grande, leur patience inépuisable, et l'un d'eux, M. de Saulcy, après avoir reconnu les erreurs de Vitet et de Mérimée, est arrivé, au prix de très longues études, à des résultats qui paraissent trop vraisemblables pour n'être pas certains.

Il ne saurait être question d'entrer dans le détail des travaux de M. de Saulcy. On nous saura gré cependant d'indiquer en bref de quelle manière ingénieuse, par un véritable tour de force, il a pu reconstituer une inscription presque tout entière [2].

Un fait était hors de conteste : c'est à des Gaulois vaincus que se

1. 22 mètres de hauteur, 21 de largeur et 8 de profondeur.

2. *Journal des savants*, janvier et février 1880.

rapportent les motifs des sculptures variées, captifs, trophées ou combats, qui ornent l'édifice. Mais l'inscription dédicatoire en lettres de bronze, appliquée contre l'architrave, n'avait laissé de traces que celles des crampons qui fixaient jadis les lettres contre la pierre. « Dix fois, dans ma vie de voyageur passionné pour les antiquités, écrit M. de Saulcy, je m'étais arrêté devant cette inscription absente, avec la conviction que l'on ne parviendrait jamais à en débrouiller le sens. » Ce fut miracle si, en 1867, étant resté une fois de plus les yeux longtemps fixés sur les trous mystérieux, il crut tout à coup y démêler le mot AVGVSTI. Ce fut miracle encore, mais miracle d'obstination et de sagacité, si, après s'être convaincu de l'exactitude de ce mot, il parvint en plusieurs années à déchiffrer la première ligne tout entière[1]; pour des raisons diverses il ne prit pas la peine de s'attaquer à la seconde. Les renseignements ainsi obtenus concernaient Tibère, et trois dates, trois chiffres d'accord entre eux, donnaient l'an 21 de l'ère chrétienne.

C'était la confirmation d'une idée qui, dix ans plus tôt, avait traversé l'esprit de Ch. Lenormant, après un examen attentif des bas-reliefs. Selon cette hypothèse, l'arc avait dû être élevé en l'honneur de Tibère, après la répression de la grande insurrection gauloise fomentée par l'Eduen Sacrovir. On pense bien que la conscience scrupuleuse d'un érudit ne se tient pas à si bon compte pour satisfaite. Mais comment douter encore, après avoir constaté que les noms inscrits sur quelques-uns des boucliers qui figurent dans les trophées, SACROVIR, CATVS, BODVACVS, sont en même temps ceux des chefs que l'on connaît d'autre part comme ayant eu un rôle dans l'insurrection gauloise; que l'armement et le costume des vaincus sont bien d'accord avec ce que nous en apprennent soit les monnaies romaines ou gauloises dont la date est le mieux établie, soit un historien grec contemporain de César, Diodore de Sicile, qui a certainement visité et étudié *de visu* au moins le midi de la Gaule? Le texte et l'arc semblent se compléter, se commenter l'un l'autre d'une manière presque constante[2].

Aucune hésitation ne paraît possible, et dans les combats représentés sur toute la longueur de l'attique nord et sud, au-dessus de

1. TI. CAESARI. DIVI. AVGVSTI. FIL. DIVI. IVLI. NEP. COS. IIII. IMP. VIII. TR. POT. XXIII. PONT. MAX.

Ti[berio] Cæsari, Divi Augusti fil[io], divi Juli[i] nep[oti], co[n]s[uli] IIII. imp[eratori] VIII, tr[ibunitiæ] pot[estatis] XXIII, pont[ifici] max[imo].

2. Toutefois, l'un des panneaux, celui qui surmonte la porte de droite au nord, contient des trophées nautiques dont on n'a pas l'explication : des proues de navires, des mâts, des chaînes, des cordages et de ces ornements nommés *aplustres* qui ressemblent un peu à cette étrange machine en fer-blanc que l'on voit briller aujourd'hui à l'avant des gondoles vénitiennes. De quel combat naval faut-il voir là le souvenir? On l'ignore.

la porte centrale, il convient de reconnaître la représentation de la victoire remportée par les légions de Tibère sur l'Eduen Sacrovir[1].

Quel homme était donc ce Sacrovir pour que le fait de l'avoir vaincu méritât d'être ainsi glorifié? C'est un de nos plus glorieux ancêtres, un de ceux dont nous pouvons le plus légitimement être fiers, un de ceux dont l'héroïsme servit ce besoin d'indépendance qui est resté dans notre caractère.

On sait que, à la suite de sa conquête militaire, César, toujours habile, s'était appliqué à faire la conquête morale des vaincus. Il avait admis dans sa garde une légion exclusivement composée de soldats levés en Gaule, la « légion des Alouettes », du nom de l'oiseau cher à la nation celtique; il avait conféré aux premiers des Gaulois le privilège de devenir sénateurs; il avait enfin multiplié les bienfaits de sa domination, au point que ses ennemis déclarèrent bientôt qu'à force de vivre au milieu des Gaulois, il était devenu Gaulois lui-même. Peut-être ses efforts eussent-ils abouti avec le temps à cette assimilation qui fut le principe et le but de la politique romaine. Mais ses successeurs ne comprirent pas l'utilité de continuer sa tradition : le courant de sympathie qui commençait à s'établir fut rompu; la population indigène se heurta contre un gouvernement trop rigide, trop strictement attaché aux intérêts romains: il y eut, sous le règne d'Auguste, quelques séditions locales, et d'autres sous Tibère qui prirent les proportions d'une révolte redoutable.

Animés de la même ardeur que Vercingétorix, l'Eduen Julius Sacrovir et le Trévire Julius Florus, tous deux de la plus illustre noblesse gauloise, avaient converti de nombreuses peuplades à un grand mouvement d'insurrection. Deux d'entre elles, les Andecaves et les Turons, n'ayant pas su attendre que tout fût prêt pour assurer le succès, prirent les armes trop tôt et se firent battre séparément. Sacrovir, afin de détourner les soupçons des Romains, dut prendre part à la répression des Turons. Sur ces entrefaites, Florus souleva les Trévires; mais rejeté, après une défaite, dans la forêt d'Ardenne, il tenta vainement de s'y cantonner, et, désespérant de l'avenir, se tua de sa propre main.

Sacrovir, en apprenant le mouvement tenté par Florus, avait jugé le moment venu d'agir. A la tête de quelques cohortes éduennes au service des Romains, et qui se déclarèrent pour la cause de l'indépendance, il s'empara d'Augustodunum (Autun); la jeune noblesse gauloise, ardemment dévouée à la liberté, fut armée en secret; on enrôla sans peine les *crupellaires*, des malheureux destinés aux combats des gladiateurs, et, en peu de temps, une armée de

1. On sait qu'une salle du musée de Saint-Germain est consacrée aux reproductions des parties principales de l'arc d'Orange. Ce sont des moulages admirables pris avec un soin minutieux par M. Abel Maître. On pourrait dire qu'il suffit de les voir, sans aller plus loin, si l'étude des détails d'un monument pouvait jamais suppléer à une vue de l'ensemble.



quarante mille hommes se trouva constituée chez les Eduens. Leurs voisins de l'Est, les Séquanes, se rallièrent à l'insurrection. Ce fut sur les Séquanes que les Romains dirigèrent leurs premiers coups. Silius, à la tête de deux légions, eut facilement raison d'eux; puis il marcha en hâte sur les positions de Sacrovir. A douze milles en avant d'Augustodunum, les deux armées se trouvèrent en présence.

C'est le spectacle de cette rencontre que l'on voit sur l'attique de l'arc d'Orange. Quelle mêlée furieuse! Dans la confusion effroyable d'une fin de bataille, des chevaux cabrés et emportés; des hommes luttant avec l'énergie de l'heure dernière. Debout, à terre, encore intacts ou déjà blessés, les uns et les autres, comme d'un effort suprême, frappent, piquent, assomment, éventrent. Sur quelques figures bien conservées et d'une grande finesse d'exécution se lit le sacrifice personnel, le mépris de la mort, l'espoir du succès ou la rage de la défaite. Et l'issue apparait trop certaine, hélas! pour les Gaulois, culbutés, écrasés par le nombre. Quelques-uns, sous les pieds des chevaux, à côté de leurs frères tués, se redressent pour faire une victime encore; la plupart, restés jusque-là valides, vus de dos, c'est-à-dire tenant tête à l'ennemi, un contre dix, se battent, on le devine, non plus pour la victoire à conquérir, mais pour l'honneur à sauvegarder.

Le désastre fut complet. Sacrovir put cependant s'échapper; mais, successivement abandonné de tous, sans espoir désormais, il courut, avec ceux de ses amis qui survivaient, s'enfermer dans une *villa* voisine d'Augustodunum : il y fit mettre le feu; puis il se poignarda le premier, et ses amis s'entre-tuèrent pour se soustraire aux supplices que les Romains leur réservaient.

Ils étaient morts comme ils avaient vécu, en champions obstinés de l'indépendance, qui ne peuvent pas plus souffrir le joug pour leur pays que pour eux-mêmes.

Les Romains, non contents de leur éclatante victoire, crurent habile de dresser, en des proportions imposantes, comme une menace pour le vaincu en même temps que comme un hommage au général vainqueur, le souvenir durable de leur triomphe.



Une remarque s'impose à l'esprit quand on quitte l'arc de triomphe pour reprendre la route du théâtre.

Ne sommes-nous pas ce peuple même, ce peuple léger dont César disait que, avant tout, « il veut du nouveau »? Eh bien, pourtant, les enfants du romantisme n'ont pas encore rejeté l'art grec; à l'époque où l'on parle le plus de rajeunir la scène, un public se trouve pour applaudir les chefs-d'œuvre de l'art classique que l'on prétend remplacer : en même temps qu'à Tolstoï et à Ibsen, et avec un succès moins douteux, nous empruntons à Euripide et à Sophocle.

Dans le même ordre d'idées, les Gaulois et leurs descendants, au cours de dix-huit siècles, ont conservé debout au milieu d'eux l'arc triomphal qui témoigne de l'un de leur désastres. Est-ce par respect pour une œuvre d'art? Oui, sans doute; et cette preuve de goût mérite bien d'être notée. Mais c'est aussi que détruire le témoin ne changerait rien à la réalité de l'événement; sa présence au contraire est une leçon permanente dont ne s'irrite pas notre prétendue légèreté. Du sol de la France le danger n'a-t-il pas toujours fait lever des héros; et la glorieuse tentative de Sacrovir n'a-t-elle pas été, contre un autre envahisseur, menée à bonne fin par Jeanne d'Arc?

Comment le souvenir ou même la représentation de la lutte seraient-ils pour nous déplaire?

On ne le saurait nier sans aveuglement ou sans injustice: à ce qu'il y a dans notre sang d'éléments grecs ou d'éléments romains, sont mêlés des éléments généreux que nous ne devons qu'à nos ancêtres autochthones. Auprès du génie grec et du génie latin, c'est pour nous un droit et un devoir de réserver une place au génie original des Gaulois. Dès les premiers siècles, la Gaule, malgré son état d'anarchie, tendait à l'unité; en dépit des divisions, il existait chez les Gaulois comme la conscience d'une origine commune, un besoin de groupement, un désir d'union. Plus que l'Italie, et plus que la Grèce, la Gaule était destinée par la nature à devenir rapidement une nation compacte, à constituer un foyer de lumière et de chaleur, à former une seule patrie. Comme traits distinctifs, deux grandes qualités: le courage et l'éloquence, l'art de se battre et celui de bien parler.

De l'un, l'arc d'Orange nous a fourni le témoignage suffisant. De l'autre, nous ne demandons la preuve qu'à ce dessin curieux où Raphaël, interprétant d'après le rhéteur Lucien la pensée de nos ancêtres, a représenté l'Hercule Ogmius, l'Hercule gaulois: autour de lui, heureux de le suivre, sont des hommes que retiennent des liens pourtant fragiles qui partent de sa bouche et vont à leurs oreilles: sa toute-puissance réside tout entière dans la force de son discours, et nous avons là le clair symbole de ce que peut chez nous l'éloquence.

Achille LAURENT.

MICHELET VOYAGEUR

C'est d'un livre posthume que nous allons parler.

On pourrait, parmi les publications de ce genre, établir trois catégories.

Il en est qui ne servent pas la gloire du disparu, et qui lui nuisent.

Vous avez tous, à ce propos, au moins un nom, un très grand nom à la bouche. Prendre dans les papiers d'un écrivain toutes les pages qu'il avait laissées de côté comme indignes, celles qui faisaient double emploi, celles, enfin, que leur père lui-même, leur père *indulgent* avait sacrifiées, nous donner ainsi à lire ce qu'il ne voulait pas relire lui-même, c'est, évidemment, faire à sa gloire plus de mal que de bien. Et cela est fréquent, avec notre manie de publier jusqu'aux broutilles, à la plus menue correspondance de nos grands ou demi-grands hommes. Comme si, pour honorer Phidias ou Michel-Ange, il fallait ramasser et mettre sous verre les parcelles de glaise qu'eux-mêmes avaient jetées sans s'en servir.

D'autres fois, l'écrivain n'avait pas voulu ou pu donner sa mesure. La publication posthume devient alors une révélation. Le cas s'est présenté plusieurs fois. Le dernier exemple qu'on en ait, c'est, si je ne me trompe, celui du philosophe Amiel. Il n'avait publié, de son vivant, que des versiculets agréables, mais rien de plus. Lui mort, on découvrit son *Journal intime*... Ce fut la gloire, intérêts et capital payés à la fois. Seulement, c'était un peu tard.

D'autres fois, enfin, les œuvres posthumes ne sont de nature ni à diminuer, ni à rehausser la gloire du disparu. Mais — surtout si elles datent de sa jeunesse, et ont été écrites avec sincérité — elles sont comme une préparation à son œuvre, comme une explication préalable de cette œuvre. Grâce à ces papiers qu'on nous fait lire, à ces vieux papiers jaunis qui deviennent de beaux volumes blancs, nous pouvons mieux comprendre cet esprit, entrer dans ce tempérament et dans ce cœur. La publication,

alors, n'est pas inutile; sans rendre la gloire plus brillante, elle y met de la lumière pourtant, elle éclaire et ravive une mémoire. Tel aura été le cas pour les œuvres posthumes de Michelet, publiées par sa veuve, celle qui a pu dire en parlant du grand écrivain, de l'admirable poète en prose : « Je suis son âme attardée ».

Elle a voulu — et nous l'en remercions — que rien ne fût perdu de ce que Michelet avait écrit en toute sincérité, avec sa délicatesse d'âme, ses scrupules, sa science, sa fougue d'enthousiasme, et ce je ne sais quoi de prophétique, d'apocalyptique qu'il eut quelquefois. Successivement elle nous a fait lire : *Mon Journal*, *Ma Jeunesse*, et, il y a deux ou trois ans à peine, ce livre sur *Rome*, qui est de tout premier ordre. On a publié, ces temps-ci, beaucoup de livres où était décrite la double Rome, latine et papale. Il y a eu les livres de René Bazin, le *Cosmopolis* de Paul Bourget, la réédition récente du chef-d'œuvre des Goncourt, *Madame Gervaisais*. Rarement Rome fut comprise, évoquée comme dans les notes du jeune Michelet, déjà historien, philosophe, artiste, — et surtout poète.

L'ouvrage sur Rome nous servira de transition toute naturelle pour parler du nouveau livre posthume : *Sur les chemins de l'Europe*, — un livre où l'on nous conduit dans le nord de la France, sur la route de poste entre Paris et Calais, puis en Angleterre, dans le pays de Galles, en Irlande, en Écosse, en Belgique, en Hollande, en Suisse, dans l'Italie du Nord, dans le Tyrol enfin, pour retraverser la Suisse et gagner l'Alsace.

Il y a bien des façons de voyager, surtout parmi les écrivains.

D'abord j'en sais beaucoup qui ressemblent à cet Anglais, un Anglais dont, précisément, parle Michelet dans son livre. Comme lui, ils ont tout vu ; ce ne sont pas des myopes, mais des presbytes : ils ne voient que ce qui est loin. Ils vous diraient, négligemment : « Je n'ai plus qu'à visiter la Perse, la Russie, l'Amérique... » Seulement ils ne connaissent rien de leur propre pays. Il y a donc énormément de chances pour qu'ils n'aient pas compris les autres. Mais ils veulent aller loin et aller vite. Ensuite, ces choses entr'aperçues, ils les décriront.

Un Norvégien me contait, l'autre jour, qu'un beau matin, là-bas, à Christiania, il vit venir chez lui un de nos écrivains.

« Je viens faire un livre sur la Norvège.

— Ah! très bien! Je vais vous dire, en nous promenant, mille et mille choses curieuses. Nous allons voir ceci et cela, et ceci, et encore ceci...

— Mais comment voulez-vous que j'aie le temps?

— Vous voulez repartir dans deux mois déjà? dans un mois? dans trois semaines?

— Je repars après-demain... »

Il est reparti le surlendemain en effet. Il a vu la Norvège pendant quarante-huit heures, — moins les heures de nuit, — et il a écrit son livre sur la Norvège.

Certains écrivains, pourtant, ont une meilleure façon de voyager. D'abord, il y en a, les intimistes, qui ne font que quelques lieues, mais qui, par exemple, les connaissent à merveille et en goûtent le plus léger charme. Un joli coin de vallée les ravit; ils trouvent, avec raison, que cinquante mètres carrés de verdure fraîche et de soleil contiennent, en raccourci, toute la beauté et la douceur de l'univers. Même banal au premier aspect, un paysage qu'on interroge bien finit toujours par vous livrer des secrets charmants. Une vaste cathédrale, un château ruiné, c'est superbe. Mais un chemin de ronde, tournant autour d'un bourg, longeant des jardinets, un chemin d'où l'on peut voir des vitres claires, des perrons embaumés, beaucoup de capucines ou de passeroses, cela se trouve à peu près partout, et c'est délicieux. Tout est délicieux à qui sait le découvrir.

D'autres — je parle toujours des écrivains — ont des préoccupations philosophiques, sociales; ils étudient les mœurs, prévoient les destinées des peuples... Et c'est à un tout autre point de vue qu'ils regardent les clochers : j'en sais même qui se demandent avec quelle pierre les clochers ont été bâtis, et d'où viennent ces pierres, et quel est leur prix de revient.

On peut, en voyageant, faire de la flânerie reposée et intelligente, faire de l'art, faire de l'histoire, de la sociologie, de la philosophie, comme M. Taine dans ses *Pyrénées*. Michelet (il ressemble en cela au Victor Hugo du *Rhin* et de *Choses vues*) a voyagé de toutes les façons à la fois : il est original en ce qu'il a été complet. Dans chaque page de ses notes, l'expression toute littéraire, picturale même, coudoie la pensée sérieuse,

l'élan de vibration patriotique ou humaine. Rien de complexe comme ces notes. Elles n'ont pas une forme serrée, mais le ton y change, de minute en minute, avec la rapidité des impressions qui se succèdent, des réflexions qui les remplacent, et seront chassées par quelque impression nouvelle.

A un autre point de vue encore, ces voyages de Michelet sont curieux. Ils renferment tant de choses si loin de nous! Tout a tellement changé depuis! Au moment où s'écrivaient ces pages, l'Europe était autre. Quand Michelet traverse la Suisse, elle est en guerre civile. Quand il va en Italie, il n'y a pas encore d'Italie; Venise est autrichienne. A plusieurs reprises, il parle de l'Allemagne; l'Allemagne, alors, c'était l'Autriche. Si nous regardions la carte de l'Europe telle qu'elle était alors, nous ne nous y reconnaîtrions plus. Tout était différent, non seulement la vie politique des peuples, mais encore la façon de travailler, — alors qu'on commençait, seulement, à protester contre l'abus de la machine; tout différait, même et surtout les moyens de locomotion. Et justement, à ce propos, le livre récent nous fournit une curieuse page, — l'impression que produisit sur Michelet le premier chemin de fer, une toute petite ligne qui, en 1834, menait à Liverpool.

Voici ce qu'il écrivait, — à peu près, j'imagine, ce que nos petits-fils écriront à propos des trains électriques :

« L'activité des machines tient du prodige. Je viens d'en faire l'épreuve sur le railway qui mène à Liverpool. Cinquante lieues en quatre heures!... Rien ne peut donner l'idée de la foudroyante vitesse avec laquelle se déroule, comme en un conte de fées, ce surprenant panorama. Nous ne courons pas, nous volons au-dessus des champs, des rochers, des marais, par des ponts suspendus, des aqueducs dont l'étonnante hardiesse et la solidité rappellent, à chaque instant, les constructions étrusques ou romaines. Nous planons sur les abîmes. D'autres voitures, lancées avec la même raideur, celle d'un boulet de canon, viennent à notre rencontre. Les deux convois se croisent, l'air siffle, comme sifflerait un gigantesque reptile que couperait en deux l'énorme serpent de fer. Cette perçante clameur des éléments vous avertit seule de la prodigieuse rapidité qui vous emporte, car le mouvement reste très doux. Vous allez en ligne droite, avec une force incalculable et fatale, que rien ne semble pouvoir arrêter ni lasser. »

Ailleurs Michelet — en s'en effrayant un peu — admire cette

« concentration terrible de force », cette « accélération désespérée en ligne droite ». Ce n'est pas, certes, ce qu'on pouvait reprocher au mode de locomotion d'alors, à celui que Michelet emploie presque constamment. On voyageait en diligence, sur les grandes routes aux carrefours semés d'auberges. On faisait des rencontres charmantes, on ébauchait d'intimes liaisons. Par exemple, je crois bien qu'on était terriblement cahoté : mais on faisait semblant de ne pas s'en apercevoir. C'est ainsi que Michelet s'en alla en Angleterre. A chaque étape, pendant que ses compagnons, plus matériels, se lestent d'un repas succulent, lui s'en va admirer quelque ruine, évoquer le passé ou causer du présent. A chaque page, nous trouvons, entremêlées, confondues, ces réflexions de l'artiste, de l'historien, philosophe et économiste. De là l'extrême difficulté de la citation, la rareté extrême de ce qu'on appelle les *morceaux*. Rarement l'idée ou la sensation obtient, pour s'exprimer, plus de trois ou quatre lignes. Ce journal de voyage est aussi rapide que les voyages d'alors étaient longs. Juste le contraire du voyageur dont je parlais à l'instant, du voyageur qui reste deux jours, et de ces deux jours fait un livre de trois cents pages. Michelet, en une page, eût mis l'essentiel, mais rien que l'essentiel et le frappant. D'abord ses émotions historiques. Il en a à propos du fameux Thomas Becket, à propos des enfants d'Édouard. Il ne passe pas devant Compiègne sans se rappeler, avec un cri de douleur, que là fut prise Jeanne d'Arc. C'est un vibrant, c'est un écorché vif du patriotisme. C'est aussi un être tout de pitié. Il en trouve pour les hommes, pour les bêtes maltraitées. Il s'intéresse à tout, et, chemin faisant, nous donne de petites études, — une ou deux pages à peine, — sur tous les rouages de la vie anglaise, sur la question d'héritage, sur la question religieuse, sur les revendications ouvrières.

Il remarque, par exemple, l'*exclusivisme* qui existe partout en Angleterre, cet exclusivisme qui fait que, même par un jour férié, le beau monde seul pénètre dans le Jardin zoologique, et que, dans les temples, les bancs sont rigoureusement fermés à clef.

Il se passionne pour les questions d'éducation. C'est ainsi que, pour former des hommes, il conseille aux mères françaises d'envoyer leurs fils, pendant un an ou deux, en Angleterre, en Allemagne, en Amérique. Il propose, pour rendre la chose facile, ce

qui commence à s'établir, « la coutume des échanges entre familles ».

Il observe, par exemple, l'*uniformité* anglaise. A propos du *visage* anglais, il fait une remarque d'artiste. L'artiste attendri, le poète, si vous voulez, se révèle dans ce tableau de la maison anglaise, la chère maison, le *nid* :

« Partout des roses. Elles tombent en pluie des fenêtres, elles encadrent le petit vestibule où le maître vient s'asseoir volontiers. Souvent aussi, l'une des croisées du rez-de-chaussée se gonfle et s'arrondit, de manière à ménager à la femme sédentaire, qui lit ou travaille, une charmante retraite d'où, cachée dans la verdure, elle voit, au dehors, ce qui peut l'intéresser.

Ces habitations champêtres tiennent constamment le voyageur au ton de l'idylle et du roman. Il est impossible de les voir sans y placer, en esprit, les scènes les plus douces de la vie intime. »

Mais voici l'impression profonde et prolongée, la lente, l'interminable entrée dans Londres, dans le Londres de 1830, qui n'avait pas encore ses chemins de fer, et n'était peuplé que de deux millions d'habitants contre les quatre millions qu'il a maintenant :

« Nous avançons lentement, retardés par les diligences, les équipages lancés dans toutes les directions. L'impression est grande et triste. De petites maisons en briques, toutes à peu près semblables, se succèdent indéfiniment dans de longues rues de soixante pieds de large. L'océan du peuple y flotte silencieux, sérieux, affairé. A mesure que nous approchons du centre de Londres, la foule augmente et se concentre. Maintenant, nous naviguons à travers les vagues houleuses d'une population immense, fiévreusement agitée, sans regard autour d'elle.

Au milieu de cet infini mouvant et dans ce crépuscule, j'éprouve une sensation pénible et bizarre, celle du voyageur qui, tout à coup, se verrait jeté seul sur une mer sans rivage, ou, plutôt, se sentirait égaré dans la nuit et la tristesse incommensurables des steppes sans fin du nord de la Russie. »

Dans cette gigantesque ville des brumes, les impressions diverses ne vont pas manquer à notre voyageur. Voici, par exemple, un petit tableau à la fois réaliste et fantastique, — du Callot et du Gustave Doré :

« En regagnant mon hôtel, entre onze heures et minuit, j'ai tout à fait perdu mon chemin. Marchant toujours et toujours dans le brouillard, à travers lequel filtrait, à grand'peine, la lumière bleue du gaz,

je suis tombé dans un dédale de petites rues mal odorantes. Puis, j'ai traversé un misérable marché où des Irlandais debout, portant des falots, vendaient je ne sais quelles denrées. Bientôt, je me suis vu entouré, inquiété par des hommes et des femmes en haillons sordides, qui, tous, me demandaient la même aumône : un verre de gin. Et c'était une scène étrange, fantastique. Ces hommes, ces femmes, entrevus ainsi à travers ces vapeurs crépusculaires, ce n'étaient plus des hommes, mais des ombres, les unes, celles des vendeurs, qui se querellaient, s'injuriaient, tumultueuses, agitées de mouvements convulsifs, diaboliques ; les autres, les ombres des mendiants, qui venaient à moi les bras tendus, semblaient nager dans cette mer de brouillard éclairée, ici et là plus vivement, par la lumière errante des falots. »

Ce don du pittoresque, Michelet trouvera à l'employer encore dans ses traversées de l'Angleterre, et les rapides descriptions qu'il en donne.

Tantôt, pour lui, l'Angleterre est « un vaste pâturage sur lequel se joue un soleil douteux, pâlissant ». Tantôt, quand il s'obscurcit encore, ce pâle soleil, Michelet voit une ville dormir, noyée à demi dans de flottantes, de blanches vapeurs, et il ajoute :

« Je n'ai jamais été aussi frappé de ce brouillard mobile qui change à chaque instant l'aspect des choses, du paysage, et vous trompe sur la valeur des distances. En réalité, l'Angleterre nage entre deux mers. Son ciel est encore une mer où tout flotte dans la molle douceur d'un pâle soleil d'automne. Les paysages anglais restent presque toujours ainsi, à l'état mixte, moitié peinture, moitié gravure. Indécision rêveuse, d'un grand charme, mais qui rend d'autant plus surprenante l'activité prodigieuse de ce peuple, — le milieu où elle se développe ne servant pas du tout à l'expliquer. Il y faut la viande saignante, les alcools, peut-être aussi l'action du fer sous toutes ses formes. Le fer, on le sait, aimante la grande île dans toute sa longueur. »

Vous avez vu reparaître ici l'observation du physiologiste. Du reste, à dix reprises, Michelet revient sur l'inflence de cette nourriture anglaise. Il a même trouvé, pour exprimer une idée fort prosaïque et précise, la forme poétique, qu'il manie avec tant de bonheur. Lisez ces quelques lignes :

« Ainsi, le gazon de la prairie boit la pluie, la rosée, il en fait une herbe succulente. Le bœuf, la vache, le mouton mangent l'herbe ; l'homme, à son tour, boit le lait, le sang surtout. C'est en lui qu'il puise l'exubérante force de production qui se manifeste en ce pays sous toutes les formes. La viande est l'aliment indispensable de cette race faite, elle aussi, de chair et de sang. »

L'Angleterre industrielle est évoquée avec une farouche maîtrise :

« Terrains bouleversés, arbres pâlissants, flammes tantôt dardées en langues sombres, du haut des cheminées dressées en obélisques, — tantôt basses, rampant à terre, et brûlant lentement, en dessous, ses entrailles. Image terrible de la passion de la nature sous la main de l'homme. Ici, l'Angleterre halète de combats. »

En traversant le sauvage et frais pays de Galles, qu'il admire avec émotion et compare à notre Bretagne, Michelet a gagné l'Irlande. Longuement il nous parle de la terre de misère et de douleur. Tout son cœur éclate dans cette page sur la mortalité irlandaise, sur la façon dont on disparaît là-bas, et dont on est pleuré :

» Ce n'est que trop vrai, la mortalité dépasse ici toute mesure. Dans mes courses, je me croise à chaque instant avec plusieurs convois funèbres. Ils sont suivis de leurs pleureuses obligées. Le plus souvent, elles ignorent jusqu'au nom de celui ou celle qu'on porte en terre. Leurs lamentations ne sont pas moins plaintives. Elles y mêlent des cris déchirants.

Dans ces improvisations, le mort reçoit l'éloge ordinaire : « Il était bon, honnête, etc. » Cette banalité vous laisse indifférent. Mais ce qui trouble parfois, c'est l'accent donné à la plainte par telle bouche de femme. Cet accent vous pénètre. Vous oubliez la pleureuse vulgaire, et ce que vous croyez entendre, c'est la voix de tout un peuple racontant ses malheurs, sa ruine, et pleurant sur sa servitude.

Hier, le hasard m'a fait passer devant la maison d'un mort qui venait d'en prendre congé! La porte, laissée ouverte, laissait voir, au milieu d'une chambre démeublée, une vieille femme aveugle, tout en noir, et pâle comme un spectre. On l'avait assise à la place même où, tout à l'heure, était le cercueil. Un cierge brûlait encore. Elle aussi, la veuve, se lamentait bruyamment. Mais c'étaient moins des plaintes que des reproches adressés au grand inconnu qu'elle regardait en haut, fixement, de ses deux yeux démesurément agrandis et vides qui ne voyaient plus. »

Après l'Irlande, c'est l'Écosse, puis de nouveau l'Angleterre avec des paysages délicats comme celui-ci :

« Telles de ces pentes, dans les nuances les plus douces, égayées par la présence des nombreux troupeaux qui s'échelonnent jusqu'aux dernières limites de l'horizon vaporeux; ces vertes prairies, sans autre beauté que le velouté de leur gazon, donnent au voyageur qui passe je ne sais quel rêve de paradis. »

Ou bien c'est quelque chose de tragique, d'apocalyptique, comme dans cette description d'une ville manufacturière :

« Elle monte en amphithéâtre au-dessus de sa rivière, la grande tisseuse de l'Angleterre. Véritable ruche humaine, elle monte avec son essaim pressé de cheminées gigantesques. Tous ces obélisques dressés, lançant au ciel, à torrents, leurs noires fumées, étouffent la cathédrale. Israël, voilà vos dieux! »

Et voilà bien le style de Michelet, mi-image, mi-pensée, l'image soutenant la pensée, la faisant entrer de force dans nos oreilles et dans nos yeux.

Ailleurs il y a ce que Michelet eut de plus admirable encore : le grand cri de pitié et de justice. Il en avait déjà poussé quelques-uns à propos des Irlandais mourant de faim. Mais voici où l'accent devient plus douloureux et plus pénétrant. Ce n'est plus seulement une page sur le paupérisme; ce sont des souvenirs personnels. Vous savez que Michelet fut artisan, et qu'à douze ans il levait la lettre dans l'imprimerie de son père. Michelet est à Lille, il vous parle de ces « sombres rues où vit, dans un si profond dénuement, le pauvre tisserand de Flandre, le *Lollard* des temps modernes », et il ajoute :

« J'ai vécu, grandi, travaillé, moi aussi, dans une cave humide; et comme le tisserand, j'ai appartenu à ce grand peuple de travailleurs infortunés qui, dans l'Allemagne et tout le Nord, consola son labeur en chantant à voix basse les bontés de Dieu. Moi, je ne chantais pas; mais, ayant partagé son sort, je sais ce qu'il chantait, ce peuple dont la destinée fut toujours de vivre dans les ténèbres. Six jours de nuit, et le septième aux églises. Jamais les champs, jamais la large vision du ciel qui eût dilaté la pauvre poitrine comprimée, foulée, refoulée toute une longue semaine aux battements du dur métier. Dans sa cave, non pas même la toute petite fenêtre, le soupirail qui permettrait de mettre un peu de terre et de voir une pâle fleur égayer son tombeau.

Combien de fois, enfant, j'ai envié, moi aussi, ce sourire du ciel!

Il n'avait rien, le misérable tisserand du moyen âge; il n'avait rien, et il chantait Dieu. Non le Dieu de la nature, ne voyant jamais celui-ci par ses créations, mais le Dieu inconnu. »

(A suivre.) Charles FUSTER.

CAUSERIE ARTISTIQUE

A TRAVERS LES EXPOSITIONS

La mode est aux expositions, en art comme en industrie. Serait-ce que nos artistes tendent à devenir plus que de raison des industriels, et que nos académies ou écoles de beaux-arts tournent à la fabrique, presque à la manufacture? Il y a bien quelque chose de cela. Ne nous en plaignons pas ici en tout cas, dans une Revue d'enseignement : car toutes ces exhibitions apportent leur enseignement avec elles, et il faut être indulgent pour ce qui nous instruit. Au reste, s'il est des expositions intéressées, il en est qui paraissent pures de tout calcul : telles sont les expositions d'art rétrospectif, celles qui rappellent l'attention sur une école, une époque, ou même un artiste méconnu. De ce genre ont été l'Exposition de l'Art sous Marie-Antoinette et celle des Peintres anglais à la galerie Sedelmeyer. De ce genre eût pu être encore cette Exposition du Livre, au Palais de l'Industrie, qui renferme tant de curiosités au premier étage, et au rez-de-chaussée quelques nouveautés intéressantes, noyées par malheur dans un vaste bazar qui commence aux fourneaux de cuisine et finit aux vélocipèdes.

Quelques mots d'abord sur cette dernière.

Son objet est le Livre, avec les arts qui se rattachent à l'industrie du papier. Le thème est immense. La matière première, à elle seule, fournirait à une exposition où l'on verrait lutter papiers d'Angleterre et papiers de Belgique, Whatmans côtelés de Hollande, feuilles soyeuses de Chine et satinées du Japon. Est-il besoin de montrer ensuite le cortège des séries possibles, depuis les alphabets de toutes formes et les *caractères* de toutes variétés, jusqu'aux encadrements de divers styles, aux illustrations, miniatures, estampes, annonces, affiches, couvertures, reliures, cuirs

artistiques, instruments pour gaufrer ces cuirs, ornements de métal, coins, fermoirs, etc., constituant ce qu'on appelle la « bijouterie » du livre, et ainsi jusqu'à l'infini! Car je passe sous silence les gravures de modes anciennes, les billets de théâtre illustrés, les invitations royales encadrées d'élégants cartouches, et tout ce que le luxe de l'ancien régime et de l'époque romantique a pu tirer du livre, ou plutôt du papier et de l'estampe, comme ses succédanés naturels. Ce que l'on dit pour la France, s'il fallait le répéter pour le monde, où seraient cette fois les limites? Rien pourtant ne décourage les collectionneurs, race patiente, race admirable, qui aura plus fait en ce siècle pour éclairer le goût artistique et susciter des vocations qu'une Académie des beaux-arts tout entière. C'est un des attraits du premier étage que l'*imagerie* chinoise et japonaise, par exemple, j'entends ce qui correspond, pour les enfants jaunes aux yeux obliques, à nos enluminures d'Épinal. Quelles joyeusetés, quels bons tours, quelles farces nationales s'étalent là, pour les tout petits, dans ces dessins recroquevillés, dans ces types féroces et rassurants, pétris de bonhomie et de truculence, où l'on voit comme chez nous des Croquemitaines, des Barbe-Bleue, des sorcières très méchantes et des fées très bonnes, des nains ridicules et des arbres enchantés? C'est encore un secret pour nous que ces amusettes d'un autre monde, mais le jour est proche où nous y lirons clairement. Et sans doute nous serons bien étonnés de voir que l'âme humaine tourne dans le même cercle, que le pêcher merveilleux Fan-Tao ressemble à certains arbres de notre forêt de Merlin, que l'art n'est qu'un perpétuel recommencement de lui-même, une variation éternelle des mêmes airs sur des instruments différents, et qu'enfin l'humanité blanche, ou jaune ou noire, n'est qu'une seule et même et très pauvre humanité.

Pour en revenir au Livre lui-même, et à l'imprimerie proprement dite, toute la partie historique est riche en spécimens intelligemment groupés, mais elle n'apporte rien de nouveau. L'œil de l'amateur ne peut qu'admirer une fois de plus, non sans regret, ces merveilles d'un art arrivé de bonne heure à son apogée, et qui, sous le rapport de la grandeur et de l'élégance, n'a pas fait un pas depuis deux siècles. On n'en saurait disconvenir : la typographie française n'a pas trouvé mieux et ne trouvera pas

mieux, pour la majesté et la lisibilité des caractères, que cette impression des beaux livres du XVIIe siècle, avec leur format presque carré, leurs larges marges, leurs initiales de vermillon, leurs beaux espacements, et leurs lettres d'une carrure royale. Elle ne trouvera pas mieux, pour l'élégance et l'agrément des proportions, que ce caractère plus allongé mais pas encore maigre du siècle suivant, ces gracieuses courbes en S qui dominent dans le livre comme elles dominaient en architecture et en orfèvrerie, et cet art savant du détail, du cartouche et du cul-de-lampe qui font ressembler le livre à un écrin. Il y a un style Louis XIII, Louis XIV et Louis XV dans l'imprimerie, comme dans la peinture, l'ameublement et le reste. Que l'on compare, si l'on veut, l'édition un peu massive, mais imposante, du Malherbe de 1630, contemporain d'Abraham Bosse, avec l'*Histoire métallique* de Louis XIV, contemporaine de Le Brun, et le La Fontaine « des Fermiers Généraux », contemporain de Boucher et de l'Œil-de-Bœuf. Ce sont là des beautés accomplies, chacune en son genre, mais disparues, et dont le retour est aussi impossible que celui de la rapière à coquille, du pourpoint à aiguillettes, du carrosse et de la perruque poudrée.

La contemplation des livres modernes, quel que soit encore le mérite des presses d'un Didot, est loin de nous procurer une satisfaction d'art aussi pleine, et surtout d'espèce analogue. Il est vrai que le livre pour le livre est aujourd'hui délaissé. Le journal tue le livre, en attendant que l'affiche tue le journal. La chose est en train de se faire. En voulez-vous la preuve? Visitez, au Palais de l'Industrie, les spécimens des maisons d'affiches. Parcourez, non pas à la loupe, certes, mais à dix mètres de distance, ces grandes feuilles bariolées, dites affiches aux quatre couleurs, aux six couleurs, où un personnage bizarre, travesti, déhanché, incarne quelque « réclame » d'un produit contemporain : et vous serez frappé de sentir là un art en pleine voie de développement. Toute la propagande qui se faisait hier par le livre et le journal tend aujourd'hui à se faire par l'affiche *artistique*. Car c'est un art, non point très délicat, mais de moyens très variés et d'effets très sûrs, que cet art de la rue, fait pour accrocher le regard, fixer dans la mémoire un geste, suggérer une idée, voire un sentiment. Aujourd'hui, c'est déjà une nouveauté littéraire, une formule

politique qui s'impose ainsi à votre regard par l'affichage; demain, ce seront les nouvelles manifestations de l'art. Que dis-je? c'est chose commencée. Le tableau devient difficile à vendre, la gravure est trop lente, l'eau-forte elle-même n'est plus assez rapide. Que reste-t-il à des artistes impatients de publier leur nom? La voie de l'affiche. Et les voilà qui reprennent le crayon gras, laissé naguère à l'ouvrier lithographe; ils reviennent à la large pierre savonneuse, sur laquelle Raffet a griffonné des grognards immortels; et, sur ce papier coulant, ils jettent, à grandes dimensions, les personnages de leurs rêves. C'est un délicat comme Merson, qui crayonne un Enfant prodigue, à côté d'un Pierrot de Willette et d'un Vieux de Raffaelli. Ainsi vient de se créer l'*Estampe murale*, lancée par la pléiade des Besnard, des Duez, des Rochegrosse, etc; l'*Estampe murale*, c'est-à-dire l'affiche affranchie de la réclame commerciale, et destinée sous peu à transformer nos murailles en musées en plein vent. C'en est fait, cette fois, de ces choses discrètes et délicates qui veulent être regardées de près, illustrations, dessins ou gravures, arts charmants, arts d'autrefois. C'en est fait, oui, jusqu'à ce qu'on y revienne.



Une école à laquelle on revient, ou plutôt on vient (car on ne la connaissait pas chez nous), c'est l'école anglaise. L'ignorance de l'art britannique est poussée chez la presque totalité des Français jusqu'aux dernières limites de l'invraisemblance. Je ne parle pas, bien entendu, de l'art anglais contemporain sur lequel les salons annuels suffisent à nous renseigner, mais du XVIII[e] siècle et de la première moitié du XIX[e]. Quand nous marchandons si peu notre curiosité, voire notre admiration à telle école étrangère de l'Europe continentale, au point de faire souvent trop bon marché de nos propres qualités, d'où vient une telle indifférence pour nos voisins d'outre-Manche? On en pourrait trouver plusieurs raisons. La première est cet aphorisme aussi faux que répandu : « Il n'y a pas d'art anglais ». Comme si un peuple original de mœurs, de traditions, de littérature, aussi baigné dans son *moi* que le peuple anglais, pouvait faire autrement,

même s'il le voulait, que de marquer son art à sa griffe! La seconde raison est certainement la haine de l'Angleterre qui a longuement sévi en France au lendemain de 1815, et qui nous a empêchés, soit passion, soit dédain, de la bien connaître. La troisième est liée aux deux précédentes : c'est la rareté des œuvres d'art anglaises de ce côté du détroit. Mais là, les Français ne sont plus seuls coupables. La faute, si faute il y a, est surtout aux Anglais qui, jaloux de leurs richesses, les apprécient à leur prix et jugent inutile de les faire voyager, comme certains vins, pour en augmenter la valeur. Sans compter que la plupart de leurs belles œuvres (si l'on excepte la salle des Turner, à la *National Gallery*, et quelques autres salles) appartiennent surtout à des collections particulières. Un peu d'ignorance est donc permise, jusqu'à un certain point, au gros public français. Est-ce à dire que notre Louvre dût partager cette ignorance? Nous ne l'avons jamais pensé. Ce mesquin et obscur réduit où, à la suite des Vernet, sont accrochées dans notre grand musée quelques petites toiles de troisième ordre, nous donne véritablement sujet à rougir devant les étrangers. C'est donc en pure perte qu'aux environs de 1826, Delacroix découvrait la peinture anglaise, et s'extasiait devant cet art frais et nouveau! C'est en pure perte que, vers la même époque, Géricault se prenait de la même passion et écrivait à ses amis de France une lettre célèbre, inspirée par les chefs-d'œuvre qu'il avait sous les yeux! Mais non, je me trompe : les administrateurs des musées laissèrent seuls se perdre ce nouvel enseignement, et nos artistes en profitèrent. Une racine au moins de notre art romantique puisa sa sève en Angleterre, je veux dire la peinture de paysage. C'est Paul Huet, l'aîné de l'école où ont brillé Cabat, Flers, J. Dupré, Th. Rousseau, et tant d'autres, c'est Paul Huet, dis-je, qui rapporta d'Angleterre le nouvel évangile de la *nature* peinte. Il avait médité là-bas, devant ces paysages mouillés et verts de Constable, les mêmes peut-être que le public a pu admirer avec d'autres cette année à l' « Exposition du tableau de Turner ».

On se rappelle peut-être quel fut le prétexte de cette exposition. Un groupe d'amateurs, dont quelques-uns certainement étaient désintéressés, voulurent enrichir le Louvre d'un tableau du grand peintre Turner. Si ce tableau fut bien choisi, et ce qui advint de l'entreprise, peu m'importe ici. Mais, chose essentielle, ce tableau

fut entouré d'autres tableaux anglais, et permit de juger en raccourci l'école entière sur un ensemble de cinquante toiles. Et le public observa, non sans surprise, que l'école anglaise était profondément originale, et coloriste à un très haut degré. En même temps qu'il admirait en Turner un virtuose de la lumière, un pyrotechnicien de la couleur, capable de rappeler parfois notre Claude Lorrain qui fut son plus fréquent modèle, il découvrait ces portraitistes incomparables qui s'appellent Lawrence, Gainsborough, Reynolds, sans parler de leurs dignes émules, les Hoppner, les Romney et les Crome. Il pouvait remarquer que de telles toiles dépassent de beaucoup la signification ordinaire du portrait : que la haute bourgeoisie et la noblesse d'Angleterre y revit tout entière, sans apprêt, sans *convenu*, sans mise en scène théâtrale, comme en offrent trop souvent chez nous les meilleurs portraits de Rigaud, de Largillière, de Nattier ou de Carle Vanloo ; qu'une suprême élégance s'allie dans ces figures de lords à l'aisance et au naturel le plus parfaits ; qu'enfin la solidité de la race se lit dans ces visages tranquilles, au teint sain et rosé, aux yeux limpides et froids. Il remarquait encore que le *réel* y était fidèlement observé et sincèrement peint, ce qui suffit pour idéaliser, témoin cette *Vue de l'hôpital de Greenwich*, par Turner, si vraie et si poétique à la fois ; qu'aucun souci d'école, de tradition, d'académie, ou de doctrine, n'avait pesé sur ces libres artistes, qui se rafraîchissaient l'âme en peignant la nature telle qu'ils la voyaient, sans souci des fabriques d'Italie, du bric-à-brac historique, et de l'oripeau mythologique. Point de Diogène, point de Galatée espiègle, point de Faune agressif dans les paysages anglais : les nymphes court-vêtues ne grelotteraient-elles pas, d'ailleurs, dans cette verdure gorgée d'eau et sous un ciel chargé d'ondées ? Soit bon sens, soit ignorance, les peintres anglais n'ont interposé entre eux et leurs modèles aucun idéal de convention. Et c'est pourquoi ces réalistes sont des idéalistes ; car ce n'est pas avec le cerveau que l'on peint : c'est avec un œil et avec une âme. Le vieux Chardin en savait quelque chose. Et la conclusion qui s'imposait paraissait celle-ci : L'art anglais est limité, certes. Il est court d'horizon, ne vise pas les hautes régions, et, s'il y visait, n'y atteindrait pas sans doute. Mais, en ne voulant pas forcer son talent, il le remplit tout entier. Il a sa note, et même sa gamme ; et il est seul à chanter son air.

Sa sincérité est une garantie de vie, et de vigueur. Et, de fait, il vit, et il vivra. Il rachète en solidité ce qu'il perd en étendue. Mieux vaut représenter un moulin au naturel, comme Constable, qu'un palais selon la formule; une scène vue et vécue, fût-elle brutale, comme le fait Hogarth, que des symboles mystiques et des *parsifaleries* dont personne n'est dupe, ni public, ni auteur; mieux vaut enfin avoir de bons yeux et un bon outil sans tradition, qu'une foule de traditions, sans outil et sans yeux. En art, la haine du convenu est le commencement de la sagesse, et il n'est pas de science ni même d'habileté qui puisse remplacer cette qualité maîtresse: une conviction. Les Anglais de l'époque de Georges III aimaient leur vie, leurs mœurs, leurs châteaux confortables; ils étaient sérieux, actifs, hospitaliers, de belle mine et de franches manières; ils ne se sont point guindés pour poser devant l'artiste, et l'artiste les a vus beaux tels qu'ils étaient : c'est pourquoi la peinture en est savoureuse, belle de couleur et d'expression et digne d'être étudiée par le moraliste autant que par le peintre. Elle offre ce sens de la vie, elle accuse cette riche sève qui circule, vers la même date, dans les romans réalistes du plus anglais des Anglais, Fielding.

***

Repassons la Manche et revenons chez nous.

Qu'était l'art en France à la veille de la tourmente révolutionnaire, précisément à l'époque où l'art anglais conquérait son originalité? C'était quelque chose qui finissait, qui avait conscience de son épuisement, et qui aspirait à se renouveler, comme l'ancien régime lui-même sous Louis XVI.

L'art s'était mis à la remorque de la mode, et il en souffrait, car, avec toute sa bonne volonté, il ne réussissait pas à rompre sa chaîne. Tant que le goût du jour avait eu quelque chose d'homogène, comme à l'époque Pompadour, passe encore; mais après les fouilles d'Herculanum, après l'*Émile*, après les cris éloquents de la *Nouvelle Héloïse*, le goût se partageait hésitant, et la mode oscillait entre des formes d'art contradictoires. La *rocaille*, avec ses contours bombés et les ronflements de ses arabesques, avait fait

son temps : l'architecture et la décoration revenaient à la sagesse, la ligne droite n'était plus la grande proscrite. Mais cela ne suffisait pas : on voulait de l'antique, on en mettait partout. Et cependant on voulait du moderne, et il fallait que ce moderne et cet antique s'accommodassent ensemble; le plus souvent ils se gourmaient. D'autre part, c'était viande bien creuse pour des « âmes sensibles » que ces régals d'*esthétique* (le mot et la chose datent de cette époque) : pour celles-là il fallait du sentiment, de la passion, et ce je ne sais quoi qui s'appelait alors « le retour à la nature ». Nouvelle condition très difficile à remplir, à laquelle pourtant tous nos artistes s'appliquèrent à l'envi. Ajoutez les réformateurs intransigeants, comme David, ou les vieux artistes rococos persévérant dans leur péché, comme Cochin le fils : et vous vous ferez une certaine idée du chaos qui régna dans l'art, entre la fin de Boucher et l'avènement définitif du peintre des *Horaces*. Chaos d'ailleurs charmant, fouillis plutôt que désordre, et où la cour donne sa note et se crée comme une espèce d'art *sui generis*, qu'on a appelé peut-être un peu ambitieusement « l'art Marie-Antoinette », et qui a fait à son tour l'objet d'une exposition.

Décidément, le terme est trop fort. Il n'y a pas un art Marie-Antoinette. Les aimables divertissements de la reine à Trianon, les travestissements du Hameau, les souveraines-bergères et les laitières-duchesses, les robes à l'enfant, les chapeaux à la jardinière, et les jeux renouvelés d'*Annette et Lubin*, ne suffisent pas pour qu'on puisse parler d'un art nouveau, ni même d'un art de transition. Il faut pour cela autre chose que le port d'un fichu, l'adoption des semis de fleurs sur toiles de Jouy, et la grâce alanguie des manières succédant à la grâce provocante. Il n'y a là qu'une nuance de la mode, le ton d'une princesse de race succédant au ton d'une Du Barry, et une épouse à la cour au lieu d'une maîtresse. L'influence ne dépasse pas le cercle de la cour, et, dans ce milieu même, elle se limite à ce que l'on pourrait appeler les arts de la femme : la toilette, le bibelot et l'ameublement. Là, il est vrai de dire que les goûts particuliers de la reine prévalurent sur ceux de son entourage, si tant est qu'elle ne reçut pas ces goûts de l'air ambiant. Qu'est-ce en effet que le meuble Marie-Antoinette, sinon quelque chose qui n'est plus Louis XV et qui n'est pas encore Révolution-Empire? L'instant d'ailleurs

a été fort heureux pour les maîtres ébénistes, pour les ciseleurs, pour un Riesener et un Gouthière. Ces formes d'une discrétion raffinée et d'une simplicité savante ont de la saveur et de la rareté. Mais l'art poursuit sa marche inquiète sans s'attarder aux boudoirs de Versailles. Ce n'est là, au reste, qu'une heure fugitive, et nous la saisirions à peine chez nos peintres sans les jolies toiles de Mme Vigée-Lebrun. Celle-ci a triomphé dans le style Marie-Antoinette. Quoi d'étonnant? ce style semble avoir été créé pour elle; son talent est juste assez gracieux pour ne pas le paraître trop, sa peinture juste assez soignée pour ne pas paraître léchée, l'élégance de ses femmes a juste assez d'abandon pour ne point paraître apprise, et leur sourire est juste assez appris pour paraître naturel. Elle-même, comme femme, comme artiste, comme mère, elle eut au plus haut degré cette séduction qui ne s'apprend pas, le charme. Son âme était aussi jolie que son visage, et de celui-ci nous pouvons juger. Car elle l'a peint avec une certaine complaisance. Mais il faudrait être bien ennemi de la beauté pour lui en vouloir d'aimer mieux ne pas se cacher.

En résumé, ce n'est pas l'art de Marie-Antoinette qui est intéressant, c'est l'art de son époque. On y voit les artistes du règne précédent en train de préparer une évolution que tout leur commande, sans que la reine y soit pour quelque influence appréciable: Greuze, vieillissant, laissera les *Cruches cassées* pour peindre ses *Ariane*, et Clodion, ce païen pompadouresque, médite déjà un *Cincinnatus*. Si l'on veut suivre de plus près encore le changement des mœurs, ce n'est plus à la peinture qu'il faut s'adresser; c'est à la gravure et à l'illustration. Les dessinateurs-graveurs du XVIIIe siècle sont autrement documentaires pour nous que les toiles accrochées dans nos musées. Chez eux, du moins, nous voyons au net les costumes, l'humeur et les allures de plusieurs classes de la société, et parfois une scène de la rue. L'œuvre de certains artistes comme les Moreau, les Saint-Aubin ou Debucourt, est de première importance pour bien connaître une époque. Tous ces artistes revivent aujourd'hui ou vont revivre. Les plus récemment mis au jour, les Moreau et les Saint-Aubin, méritent particulièrement d'attirer l'attention pour l'époque Louis XVI et Marie-Antoinette. Ce sont en effet de véritables pages d'histoire que les dessins de Moreau le Jeune sur les assemblées de 1789, et certains dessins de

Gabriel ou d'Augustin Saint-Aubin sont des tableaux de mœurs de la plus piquante vérité. Nous aurions eu un véritable plaisir à parler de ce groupe d'artistes et à montrer quelle énorme contribution les graveurs apportent, pour les derniers siècles, à l'histoire générale de l'art en France. Mais c'est là tout un sujet, et il nous est impossible de le traiter aujourd'hui. Bornons-nous à signaler les deux derniers ouvrages de M. Moureau, et à souhaiter une fois de plus bonne chance à la très belle et déjà très imposante collection des *Artistes célèbres*[1].

S. Rocheblave.

1. *Les Moreau, les Saint-Aubin*, par A. Moureau, attaché au Cabinet des Estampes. (Collection des *Artistes célèbres*, dirigée par M. Paul Leroi, *Librairie de l'Art*.) Derniers fascicules parus : *Troyon*, par M. Hustin; *Antonio Canal*, par M. Moureau; *Benvenuto Cellini*, par M. Emile Molinier.

LECTURES VARIÉES

Deux lettres inédites de Francis Garnier.

[La *Revue bleue* a publié dans son numéro du 30 juin dernier deux lettres que Francis Garnier, l'explorateur de l'Indo-Chine, le conquérant du Tonkin, écrivait de Chine à ses parents, en 1861, lorsqu'il était encore simple aspirant de marine. Nous avons demandé à M. Henry Ferrari, directeur de la *Revue bleue*, l'autorisation de les reproduire, persuadés qu'elles intéresseraient vivement nos lecteurs. — *La Rédaction*.]

15 mars 1861.

Vous voulez savoir, mes chers parents, comment je vis, et, pour distraire vos douleurs, connaître tellement mon existence que vous puissiez me suivre d'imagination dans toutes les phases de ma vagabonde carrière. J'aurais déjà prévenu ce désir, et, comme en une campagne précédente, j'aurais noté pour vous tous les événements heureux ou intéressants de ma vie, si, jusqu'à présent, ce voyage de Chine n'eût été complètement étranger pour moi à ces loisirs où l'on se ressouvient, et où l'imagination, revenant en arrière, aime à se retracer la route déjà parcourue.

Maintenant un moment de calme et de repos me survient : l'expédition de Cochinchine reprend haleine avant de combattre de nouveau, et la batterie des Clochetons en bénéficie, comme tout le reste de l'armée. Il est l'heure de la sieste; un soleil brûlant interdit toute promenade et consigne tout le monde dans l'intérieur des habitations. Les fenêtres de ma chambre, à demi closes, ne laissent pénétrer qu'un demi-jour, et le rideau de ma porte se soulève légèrement au souffle du courant d'air qu'elles établissent. L'une d'elles donne sur le bastion où dorment silencieuses les pièces énormes qui ont tonné pendant les jours du 24 et du 25 février; l'autre, à ma droite, s'ouvre sur un bouquet d'aréquiers dont une chaude brise balance les cimes. Un rayon de soleil filtre à travers la fente des volets, et vient jouer sur ma petite table de bois blanc, chargée de papiers et de livres, à laquelle une bouteille, surmontée orgueilleusement d'une bougie, donne un cachet tout caractéristique. Me voyez-vous, assis devant cette table, dans un fauteuil d'osier, méditant sur mille choses différentes, en regardant mélancoliquement mon bougeoir improvisé et les murailles blanches et nues de ma chambre, auxquelles mon sabre, mon parasol, un sac de voyage et quelques habits, appendus à des clous, servent d'ornement et de tapisserie?... De temps en temps, le sergent de garde frappe discrètement à ma porte pour me demander

un ordre ou me prévenir de quelque chose d'insignifiant; puis, redevenu seul, je reprends le cours de mes rêveries, qui me conduisent toujours infailliblement à vous, et machinalement je me mets à transcrire tout cela sur le papier.

Long serait à payer mon arriéré si je voulais reprendre ici pour vous l'historique entier de ma campagne. J'entreprendrai, peut-être, un jour, ce petit travail, qui, en tous cas, défraierait nos soirées de famille, quand nous serons encore une fois réunis. Aujourd'hui je me contenterai de détacher de ma mémoire ou de mes notes éparses les quelques épisodes qui me paraîtront les plus propres à vous intéresser. Et, d'abord, voulez-vous que je commence par le récit de l'événement qui m'a valu l'avancement dont j'ai été favorisé? Mon père m'a reproché de ne lui en avoir point donné le détail. Je vais donc remplir cette lacune, et ce souvenir n'est pas, du reste, sans remuer encore quelques émotions chez moi.

C'était le 30 mai 1860; il pouvait être neuf heures du soir. Je venais, après une longue causerie avec Pernet, pharmacien du bord, dont la chambre était contiguë au logement des aspirants, de m'étendre dans mon hamac, pendu juste vis-à-vis de l'un des sabords ouverts à la sainte-barbe. Il faisait un temps magnifique; une lune à demi voilée éclairait d'une teinte blanchâtre le sillage du vaisseau, que, de ma couchette, je voyais se dérouler derrière lui comme un ruban d'argent. Une légère brise du sud poussait le navire, qui, toutes voiles dehors, courait vent arrière, avec une vitesse de cinq à six milles à l'heure. Après avoir échangé un dernier bonsoir avec mon interlocuteur, je m'assoupissais déjà du premier sommeil, quand un cri effroyable retentit au milieu du silence, et, me réveillant en sursaut, me fit battre horriblement le cœur d'angoisse et de crainte. Sans me rendre encore bien compte de ce que cela pouvait être, je me jetai en bas de mon hamac et courus au sabord que j'avais devant moi pour écouter encore, quand le même cri plus déchirant, plus horrible, râlant la mort et le désespoir, résonna une seconde fois, mais plus éloigné que le premier. — « C'est le cri d'un homme qui se noie, » me dit Pernet, réveillé également. Les cris devinrent plus pressants, mais plus faibles; je m'étais débarrassé de ma chemise, je m'élançai dans le tourbillon d'eau qui écumait à l'arrière du navire.

Dire qu'à ce moment d'élan spontané et irréfléchi ne succéda pas un moment de défaillance, ce serait manquer de franchise. Quand je me sentis engloutir par l'eau, quand j'entendis son bouillonnement mugir à mes oreilles, quand je vis le navire s'éloigner de moi avec une vitesse qui paraissait vertigineuse, et me laisser isolé au milieu de l'Océan, point obscur perdu dans la nuit, j'éprouvai un violent serrement de cœur, une crainte que je ne pus maîtriser. Mais les appels dominèrent bientôt pour moi le bruit de la vague qui se brisait sur ma tête, et, surmontant cette terreur passagère, je nageai avec vigueur dans leur direction, leur répondant de toutes les forces de ma poitrine:

« Courage! on vient! Tenez bon encore un instant! » Au bout d'un instant les cris cessèrent. Dire mon anxiété, alors, est impossible. Le naufragé était-il perdu déjà? Je me le représentai dans les dernières convulsions du noyé, et je me demandai si, même en arrivant à temps, je pourrais encore le sauver, si ses étreintes désespérées ne me noieraient pas avec lui dans une suprême et inutile lutte! J'appelai plusieurs fois: un faible son me répondit à la fin. Trouvant à côté de moi une des bouées jetées au premier cri de: « Un homme à la mer! » je la poussai devant moi, et, redoublant d'efforts, j'atteignis le malheureux, qui, la tête renversée en arrière, la bouche râlant une respiration convulsive, battait l'eau impuissamment de ses bras fatigués. Il était temps. Je le pris par les cheveux et le mis sur l'instrument de salut, si providentiellement rencontré sur ma route. Décrire le moment ineffable de joie que j'éprouvai, en voyant, après tant d'émotions déchirantes, cet homme étreindre avec force la bouée qui le soutenait, rouvrir ses yeux languissants et me dire d'une voix faible: « C'est vous, Garnier? » avec une expression indicible de joie, de soulagement, de reconnaissance, c'est une chose impossible. Du reste, vous la comprendrez, sans doute, beaucoup mieux que je ne pourrais la dépeindre. Un moment de calme heureux succéda au tumulte douloureux de pensées qui m'avait bouleversé l'esprit pendant un temps beaucoup plus court que celui que je mets à le décrire; j'avais peut-être vécu un an en trois minutes. Recommandant expressément à mon sauvé de ne pas quitter d'une seconde la bouée où il se tenait, je nageai vers l'autre bouée, et je m'y reposai près de mon voisin, qui se trouvait être M. de N..., sous-lieutenant de cuirassiers, passager de bord, et qui, comme vous l'avez vu, avait été le premier à me reconnaître.

Il fallut alors m'occuper à calmer ses craintes et le convaincre que nous n'étions pas abandonnés par le vaisseau. Ballottés par la houle comme nous étions, je pouvais, quand j'étais sur la crête d'une lame, juger de la manœuvre du *Duperré*, et je le vis bientôt, comme une immense masse noire, se dresser sur l'eau, en panne, c'est-à-dire stationnaire, à une grande distance de nous. Je vous ai déjà dit, je crois, que nous étions vent arrière, au moment de l'événement: c'est l'allure sous laquelle la manœuvre est la plus longue et la plus compliquée avant d'arrêter complètement le navire et de pouvoir amener une embarcation. Puis, quand on se trouve dans la position assez étrangement pittoresque où nous étions, chaque minute paraît un siècle. La lune s'était cachée complètement; le canot nous trouverait-il sur cette immense plaine où deux têtes d'hommes sont deux points assez semblables à deux têtes d'épingle? Nous criâmes pour le diriger; mais nos cris étaient-ils entendus? Enfin, après une longue et mortelle attente, je saisis, en tenant l'oreille dans l'eau, un bruit d'aviron.

Un instant après, le canot, dirigé par M. Coutellenq, lieutenant de vaisseau, et dans lequel se trouvait Guyon, était auprès de nous; nous

étions sauvés. Le commandant Bourgeois avait eu la sage précaution de recommander à M. Coutellenq de suivre, pour nous trouver, le sillage du navire, qui reste longtemps visible sur l'eau, surtout quand c'est une masse comme le *Duperré* qui a creusé le sillon, et c'était à cela que nous devions, sans doute, d'avoir été trouvés sans hésitation. Du reste, à bord, l'anxiété avait été grande aussi; tous les officiers, montés à la hâte sur la dunette, le commandant surtout, l'oreille tendue au vent, essayaient de saisir le moindre cri venant de l'eau. La confusion avait augmenté de ce que ma voix criant à de N...: « Courage! » avait fait reconnaître que plusieurs individus étaient à la mer, sans qu'on sût qui cela pouvait être, jusqu'à ce que Pernet, qui s'était habillé à la hâte, fût venu prévenir le commandant que je m'étais jeté à l'eau des sabords de la sainte-barbe. On reprit alors un peu confiance, on me savait bon nageur, et pouvant, comme marin, bien juger des circonstances, de la position des bouées et de la manœuvre du navire. L'abbé Mouton, aumônier du bord, à genoux sur la dunette, le visage inondé de larmes, priait avec ferveur. C'est lui qui nous a sauvés!!!

Pendant le retour du canot, de N... nous raconta qu'en se penchant au dehors d'une des fenêtres de la grande chambre, il lui avait pris un vertige, dû à ce qu'il avait bu un peu plus que de coutume, et que, la tête l'ayant emporté sur les pieds, il était tombé à l'eau. Comme personne ne pouvait l'avoir vu, l'horreur de sa position, si le navire continuait sa route, sans s'apercevoir de sa chute, suffit à le dégriser, et il poussa ces cris affreux qui mirent tout le monde en émoi et me jetèrent à la mer. Quoique bon nageur, il avait la tête perdue et trop saisie pour recouvrer son sang-froid et suivre une direction fixe : aussi ses efforts devenaient-ils de plus en plus désordonnés et inutiles. Quand j'arrivai, il avait presque perdu connaissance et n'agissait plus que machinalement. Il me dit encore: « Mon cher Garnier, vous vous êtes jeté à l'eau pour moi, j'en aurais fait autant pour vous ». Je m'empressai aussitôt d'ajouter : « Ainsi nous sommes complètement quittes ». Et ce furent les seuls mots que nous échangeâmes jamais à propos de cet événement.

Dès que l'embarcation fut à portée de voix du bord, M. Coutellenq cria plusieurs fois: « Ils sont sauvés! » pour mettre fin à l'anxiété générale; car que de fois, en pareilles circonstances, le canot revient-il vide de ceux qu'il avait été chercher!... Comme mon état de nudité me rendait peu présentable sur le pont, je me faufilai par un des sabords de la batterie basse et je regagnai rapidement mon hamac, où je me blottis un peu transi. Mais je n'en étais pas quitte pour si peu. A peine étais-je couché, que tous les officiers du bord, passagers ou autres, vinrent m'entourer pour me féliciter. Le colonel Dupin, commandant les troupes embarquées à bord, vint, les larmes aux yeux, me demander l'honneur de m'embrasser. Je ne savais auquel répondre, auquel tendre la main; et tout cela me sem-

blait si extraordinaire, je m'y étais attendu si peu, j'en étais si ahuri, si honteux, que j'étais sur le point d'y voir une moquerie ou une fantasmagorie préparée d'avance. Le docteur vint à son tour, et, après m'avoir gravement tâté le pouls, m'ordonna du vin chaud, qui était, ma foi, fort bon.

De N... était couché et avait la fièvre et même un peu de délire. Mais, dans tout ce concert assez importun de félicitations et d'embrassades, le mot qui me toucha le plus et me fit un plaisir plus réel que de pompeux éloges, fut celui-ci, que me dit Pernet : « Je ne vous dis rien, moi, car j'étais tellement persuadé que vous vous jetteriez à l'eau, que je me suis levé de mon lit pour vous retenir, mais je n'ai pas été à temps. Ce qui m'eût étonné, c'eût été de vous voir agir autrement. » Ces quelques mots me flattèrent plus que tout le reste.

Le lendemain, le commandant Bourgeois me fit appeler et me complimenta, à part, dans des termes d'une trop grande bienveillance ; il me dit que cela comblait la mesure des bonnes notes acquises à son bord et qu'il essaierait d'attirer sur moi la bonté de l'amiral. C'est à lui que j'ai dû d'être attaché à la majorité de M. l'amiral Charner et par suite l'avancement qui en est résulté.

Le soir, les officiers donnèrent un grand dîner pour fêter l'heureux sauvetage de N..., et M. de Trèves, lieutenant de vaisseau, prit la parole et me porta un toast, en ajoutant qu'en cette circonstance je n'avais été que la personnification de l'idée d'abnégation et de dévouement que le corps entier de la marine professe à l'égard de ses frères de l'armée de terre ; dévouement dont il a déjà donné tant de preuves, en acceptant avec courage le rôle le plus obscur et le plus pénible dans toutes les guerres, où il a à faire un service de transports. — Il me revient à ce propos une triste réflexion : Est-ce que de N... serait aussi la personnification des sentiments qu'en retour l'armee de terre porte à la marine ?... Depuis le jour où je l'ai sauvé et où il n'avait pas daigné me dire merci, il m'a constamment évité et ne m'a plus adressé la parole. Ce déplorable esprit de garnison, qui réussit à gâter les meilleures natures, lui avait persuadé qu'il était humilié, déshonoré, parce qu'un aspirant de marine lui avait sauvé la vie. Cependant je lui épargnai, autant que possible, ma présence, et j'ai souvent détourné le cours d'une conversation qui menaçait de tomber sur l'événement de son sauvetage. A bord il garda au moins les formes les plus indispensables de la politesse : il avait senti le froid et la répulsion que sa conduite avait inspirés à tout le monde. Mais, huit mois après, je causais dans la cour de notre quartier général, à Voosung, pendant l'expédition contre les rebelles, avec un autre enseigne de vaisseau, quand M. de N... entra pour visiter la pagode : je lui apparus probablement comme la tête de Méduse, car, *sans me saluer*, il détourna la tête et changea de route pour passer loin de moi.

En quittant le *Duperré*, le colonel Dupin me dit : « Monsieur, j'aurais

voulu reconnaître ce que vous avez fait pour un de mes officiers en vous proposant au général pour la décoration; et cette proposition eût été sûre d'aboutir. Mais le commandant Bourgeois m'a prié de n'en rien faire, en me donnant pour raison que pareille chose était commune en marine, et qu'il n'était pas d'officier à qui cela ne fût arrivé pendant sa carrière. Je m'abstiens donc; mais si jamais vous aviez besoin de moi, je vous suis tout dévoué. » Je vis par là que M. Bourgeois tenait à me récompenser lui-même et ne voulait pas que mon ruban me vînt d'une autre source que celle de mon corps, en même temps qu'il profitait de l'occasion pour dire, avec un juste orgueil, à un colonel d'état-major, combien était traditionnel en marine le dévouement. Son assertion n'avait du reste rien d'exagéré : il aurait pu dire que cela arrivait plusieurs fois pendant la carrière d'un officier de marine.

Cette histoire tout intime que je viens de vous raconter, je ne pouvais la dire à d'autres qu'à vous; le cœur a une certaine pudeur qui le rend trop fier pour raconter publiquement un fait dont il a été le héros. Le dévouement n'a de prix qu'autant qu'on l'ignore et qu'il ne reçoit pas sa récompense des applaudissements du monde; autrement il se trouverait défloré! Ces choses-là se disent tout au plus à l'oreille d'une mère. J'ai cru aussi vous rendre heureux en vous disant les témoignages d'estime que j'ai reçus en cette circonstance; papa en sera peut-être plus fier que je ne l'ai été. Ainsi, c'est donc convenu, *ceci est pour vous seuls*, quand ce ne serait que par pitié pour la conduite d'un jeune homme qui en est, sans doute, beaucoup plus malheureux que moi.

J'ai la main un peu fatiguée; je m'arrête pour ne pas devenir illisible, d'autant plus qu'il est trois heures, que la sieste se termine, que la pagode s'éveille et que je m'en vais probablement recevoir plusieurs visites. A bientôt!

9 heures du soir

C'est maintenant à la clarté de mon fameux bougeoir que je vous écris, et ma plume attend, pour reprendre sur le papier sa course échevelée, que je lui aie trouvé un autre sujet. A ce propos je me gratte le front, je me mets le menton dans la main gauche, ce qui me donne une pose très réfléchie, mais n'aboutit pas à un autre résultat. Puis, mieux inspiré, je fouille machinalement dans mes paperasses, et une lettre qui me tombe sous les yeux me rappelle un petit incident de mon séjour à Hong-Kong, bien court et bien simple, qui fera peut-être plaisir à maman.

C'était la veille de notre départ de Victoria; on devait ramasser les lettres pour la France le soir même, et on avait donné à l'équipage l'après-midi entière pour écrire. J'avais fini mon courrier et je me promenais sur le gaillard d'arrière avec M. Trèves, officier avec lequel

je faisais le quart et qui a toujours été bienveillant pour moi. Nous devisions naturellement sur l'inconnu de cette expédition de Chine que nous allions tenter, quand notre conversation fut interrompue par la venue d'un matelot de la compagnie de M. Trèves, qui s'approchait, une lettre à la main. C'était une rude et franche physionomie de Breton, que nous connaissions bien à bord, et que nous aimions pour ses bonnes qualités et son entrain à l'ouvrage. A ce moment, un air de tristesse désespérée était empreint sur ses traits : « Mon capitaine, dit-il en saluant d'un air gauche, j'ai reçu une lettre du pays et on me dit comme ça que ça va bien mal. — Voyons, mon garçon, dit M. Trèves avec bonté, qu'est-ce qu'il y a, raconte-nous tes peines. — Eh bien! voilà ce que c'est, reprit-il en s'enhardissant: je délègue à ma femme douze francs par mois, c'est-à-dire le tiers de ma solde : je ne puis pas lui en déléguer davantage; or, elle a trois petits enfants, et que voulez-vous que fassent quatre personnes avec pareille somme? L'ouvrage a manqué ce printemps; ils sont là-bas sans asile et sans pain, et ma femme m'écrit quatre pages où il y a des misères à faire pleurer un roc. Voilà ce que c'est, reprit-il en se hâtant, de peur, peut-être, qu'on ne se méprît sur ses intentions: j'ai quarante francs d'économie dans mon sac; si c'était un effet de votre bonté de vouloir bien m'indiquer ce qu'il faut que je fasse pour les envoyer au pays?... Ça leur sera toujours comme un petit soulagement. — Mon pauvre garçon, répondit M. Trèves, ce serait bien simple; il n'y aurait qu'à prendre un mandat à la poste française de Hong-Kong; mais il y a, malheureusement, empêchement à cela: c'est qu'on ne délivre pas de mandat inférieur à deux cents francs. » Le matelot parut ne pas comprendre. — « En un mot, dit M. Trèves, on ne peut pas envoyer en France moins de deux cents francs à la fois. — Mais je ne les ai pas, dit le malheureux, pour qui cette somme retentissait comme un chiffre fabuleux impossible à atteindre jamais. — Eh bien! alors, tu ne peux rien envoyer! — Mais, capitaine, qu'est-ce que ça leur fait que j'envoie quarante francs à ma femme; c'est pour l'empêcher de mourir de faim; et quand je peux les secourir, ils vont les forcer tous là-bas à crever de misère; c'est dur tout de même, capitaine! » Et deux grosses larmes, qui roulaient depuis longtemps au coin de ses paupières, coulèrent sur ses joues hâlées. Honteux de cette faiblesse, il s'éloigna lentement pour cacher ses pleurs.

« Le pauvre diable! me dit M. Trèves, si j'étais riche, quel bonheur de venir à son aide! Mais, hélas! je n'ai, comme on dit, que la cape et l'épée, et je suis obligé de paraître indifférent à toutes ces douleurs. » Notre conversation, attristée par cet incident, roula un instant sur le problème perpétuel que présente l'existence du matelot et de sa famille et sur le métier de ces hommes obscurs et dévoués, dont la vie est un labeur perpétuel qui ne trouve jamais de récompense. Puis nous nous séparâmes.

J'allai le soir à terre avec quelques aspirants du bord; en passant

devant un café, le bruit du bowling (jeu très aimé des Anglais) attira l'attention, et quelques-uns proposèrent d'entrer faire une partie de billard et boire une bouteille de bière : « Bah ! leur dis-je, le billard vous coûtera une piastre l'heure : la bouteille de bière autant. Faites mieux : consacrez cet argent à sauver quelqu'un de la faim, et venez faire avec moi une promenade plus intéressante que l'aspect enfumé d'une salle de café anglais. » Et je leur racontai, alors, la scène dont j'avais été témoin à bord. La jeunesse a des instincts généreux auxquels il n'est pas nécessaire de faire appel. Ma proposition fut acceptée avec vivacité, et nous nous dirigeâmes alors vers les hauteurs d'où le palais du gouverneur de Hong-Kong domine la ville de Victoria.

Des allées terrassées et plantées de beaux arbres, serpentant le long de la montagne, y conduisent par une pente douce et agréable. La fraîcheur dont on y jouit, à mesure que l'on s'élève, en faisait l'un des buts les plus fréquents de mes promenades du soir. Arrivés aux ombrages touffus, qui annoncent et entourent d'un rideau de verdure la demeure du gouverneur, nous nous arrêtâmes pour jouir du charmant coup d'œil qu'offrait la ville étalée à nos pieds. Les rues, tracées par les sillons lumineux formés par l'éclairage des devantures et le courant incessant des feux de couleur portés par la population chinoise, ressemblaient à de capricieux méandres où l'ombre et la lumière variaient leurs effets les plus mouvants et les plus fantastiques. L'entre-croisement continuel des lignes vertes, rouges, jaunes, décrites par les bizarres et agiles lanternes des indigènes, aurait fait croire que la ville entière était envahie par des légions de feux follets, qui s'en seraient disputé la conquête. A droite et à gauche, le jeu des lumières diminuait progressivement et se perdait sous les grands arbres des riches demeures élevées en dehors de la ville; les bords de la rade réfléchissaient cent fois l'aspect étincelant de la joyeuse ville étagée au-dessus de l'eau, et le miroitement des feux dans l'onde permettait d'apercevoir les silhouettes légères des embarcations chinoises glissant le long des quais, ou se perdant dans les ténèbres de la rade. Un bourdonnement confus et polyglotte, si je puis me servir de cette expression, nous parvenait vague et étouffé; d'autres fois, quelque rumeur plus aiguë s'élevait jusqu'à nous : c'était un Anglais qui battait un Chinois ou une querelle de porteurs de chaises, à quoi les chiens ne manquent jamais de joindre un vacarme tel que leurs hurlements s'entendent à une lieue à la ronde.

Après avoir admiré ce magnifique panorama, nous nous dispersâmes en groupes divers, dans les allées environnantes, où des bancs moussus invitaient le promeneur. On causa naturellement d'amour et de gloire, quelques-uns les chantèrent, tout comme dans la *Dame blanche;* puis, quand l'heure du canot-major approcha, on s'en revint au quai, et, vers onze heures du soir, nous étions de retour à bord. Là nous convînmes de nos faits : la plupart des quatorze membres du poste étaient couchés et le concours de tout le monde était nécessaire

pour des bourses amaigries par les relâches depuis France. Il fallait se presser, puisque nous appareillions pour les Saddle le lendemain à huit heures, et je décidai, alors, qu'en qualité de chef de poste je réveillerais tous mes administrés à cinq heures du matin, pour leur communiquer et leur faire adopter mon projet. Le lendemain à cinq heures et demie la somme était réunie. J'y avais contribué pour ma part des dix derniers francs qui me restaient; mais mon blanchissage était payé et, dans un mois, les avances payées en France expiraient. Du reste, cela représentait, à peu près, deux francs dans le pays.

M. Trèves n'était pas levé. Je lui écrivis quelques mots pour lui expliquer la destination du rouleau d'argent joint à ma lettre, en le priant de se presser à faire les démarches nécessaires pour obtenir le mandat avant notre départ, afin que la bonne action ne fût point inutile. Un instant après, je reçus de lui la lettre suivante, qui est celle dont je vous parlais en commençant cette histoire:

« Mon cher monsieur Garnier,

» On m'a souvent dit dans mon enfance qu'il y avait au Ciel un ange uniquement chargé d'inscrire sur un livre d'or toutes les bonnes actions qui se faisaient sur la terre. J'y croyais alors encore. Que cette inscription soit la première récompense de messieurs les aspirants du *Duperré;* qu'ils veuillent bien croire à toute la reconnaissance que leur noble procédé a inspirée au capitaine de la 1re compagnie, et qu'ils en acceptent ses remerciements les plus vifs et les plus sincères.

» Votre tout dévoué officier de quart,

» TRÈVES. »

Pendant l'appareillage, je vis M. Trèves sur la dunette où se trouvait mon poste de manœuvre; il vint à moi et me serra la main en me disant: « Votre petit billet si simple a eu le prodigieux effet de me faire pleurer, moi et le commandant auquel je me suis empressé de le montrer. » — M. Trèves était l'officier de choix du commandant Bourgeois. Pour moi, je n'aurais jamais compris qu'il y eût quelque chose de si attendrissant dans mon épître.

On avait recommandé à notre protégé de ne jamais paraître s'apercevoir que nous étions l'auteur de cette surprise; mais quand j'étais de quart, la nuit surtout, je le voyais toujours seul à ne pas s'assoupir et se tenir près de moi dans une embrasure de sabord, prêt, au moindre ordre, à aller le porter au maître de quart et à réveiller tout le monde. C'était une espèce de caniche qui suivait de l'œil le moindre de mes mouvements.

Je débarquai du *Duperré*... Quatre mois après, avec l'*Impératrice*, nous touchions à Tchefou en revenant de Peï-ho. Ma première visite fut pour mon vieux vaisseau qui était resté là pour y servir d'hôpital. Il faisait déjà nuit, quand un matelot m'accosta sur le pont et, tordant



son bonnet d'un air embarrassé, me dit: « Lieutenant, ma femme a bien prié pour vous; mais elle m'a dit qu'elle ne serait contente que si vous vouliez bien... — Quoi, mon ami? dis-je, le voyant intimidé. (J'avais reconnu mon Breton de Hong-Kong.) — Enfin... vous direz, mon lieutenant, que c'est un enfantillage, mais ma femme me dit, comme ça, que ça lui portera bonheur et à vous aussi, et quand elle a des idées, voyez-vous, elle y tient, ma Louise; elle est Bretonne comme moi. » Je regardai ce qu'il tenait dans les doigts: « C'est une fleur, me dit-il en ouvrant un papier plié, c'est une fleur qu'elle a cueillie sur la grève, mise sur l'autel de la Sainte Vierge, et qu'elle m'a envoyée pour vous dans une lettre. » Il prit la pauvre fleur desséchée, pleine pour moi des âpres senteurs de la côte armoricaine, de la terre de France, et surtout du parfum humble et doux du cœur de la pauvre Louise. Je tendis une poignée de main chaleureuse et émue au pauvre marin, qui s'en alla tout heureux d'avoir réussi à remplir la mission de sa femme, et je serrai précieusement cette marque d'un lointain souvenir. Quel témoignage de reconnaissance vaudra jamais celui-là!...

(10 heures du soir.) Maintenant, mérotte, je vais me coucher. S'il y a quelque mérite dans cette bonne œuvre, c'est à toi qu'il doit revenir; c'est toi qui m'as appris la charité...

Te rappelles-tu ce morceau de pain que tu me faisais donner aux pauvres qui venaient frapper à la porte?

LA PRESSE ET LES LIVRES

Principales œuvres pédagogiques de Herbart, traduites et fondues en un seul volume par *A. Pinloche*, professeur à la Faculté des lettres de Lille, 1 vol. gr. in-8° de xiii-400 p., Paris et Lille, 1894. — Les Français qui ne savent pas l'allemand vont enfin pouvoir lire la pédagogie de Herbart ; et ceux qui savent l'allemand, toujours en trop petit nombre, la pourront lire avec plus de sécurité et moins de peine. Car je ne crois pas leur faire tort en disant que, sans doute, pour la plupart d'entre eux, comme pour moi, c'est toujours un labeur de lire dans le texte un chapitre de la *Pédagogie générale*. On n'y avance qu'avec une extrême lenteur si l'on veut bien comprendre, sans être sûr pour cela d'avoir tout compris à la fin ; et plus le détail est plein de pensées qui retiennent l'esprit au passage, moins il est aisé d'embrasser l'ensemble et de voir où l'on va. Les arbres cachent la forêt, même quand on ne reste pas dans les broussailles.

La traduction de M. Pinloche ne rendra pas Herbart aussi facile à lire que Fénelon ou Rousseau : ce sera toujours pour nous un travail ; et je crois bien que c'en est un pour nos voisins eux-mêmes. Mais elle est l'œuvre d'un des hommes qui, chez nous, connaissent le mieux l'allemand et l'Allemagne, membre du jury de l'agrégation d'allemand, auteur de la thèse sur Basedow, en relation constante avec les pédagogues d'outre-Rhin, qui n'ont qu'une voix sur sa compétence : elle nous offre donc toutes les garanties de fidélité, en même temps que le plus vaillant effort et le plus consciencieux pour adapter aux besoins de l'esprit français cette pensée essentiellement germanique, aliment presque unique de toute une fraction de la pédagogie allemande depuis cinquante ans. Nous n'aurons plus le droit de nous récuser dans le grand débat qui, aujourd'hui, la divise entre partisans et adversaires de Herbart ; ou, en tout cas, nous serons à même d'avoir un avis dans ce débat, et, si nous continuons à nous en désintéresser, au moins sera-ce à bon escient.

Dans sa préface, après une courte étude sur la vie de son auteur et l'histoire de son influence, M. Pinloche nous explique comment il a compris sa tâche de traducteur. Des quinze écrits pédagogiques de Herbart, dont il nous donne la liste chronologique, sept seulement ont trouvé place dans sa traduction en totalité ou en partie, principalement la *Pédagogie générale* et l'*Esquisse de leçons pédagogiques*, suivies d'*Aphorismes* et d'extraits divers. Mais ce qui est surtout original et hardi, c'est la liberté qu'il a prise, dans l'ensemble, avec les textes qu'il utilisait, tout en montrant partout dans le détail un respect religieux de l'exactitude et un extrême souci des nuances. D'abord, n'ayant en vue que l'œuvre proprement pédagogique de Herbart, il

en a élagué tous les développements purement philosophiques non indispensables à l'intelligence de la pensée. Puis, s'il a conservé, *chaque fois qu'il l'a pu*, l'ordre et la division des paragraphes tels qu'ils se trouvent dans l'édition allemande de M. de Sallwürk, c'est sans préjudice d'un remaniement complet de la composition, et en plaçant à sa guise, ici ou là, les pages qu'il croyait devoir garder. Procédé insolite, il ne le se dissimule pas, et je suis témoin des scrupules qu'il a eus avant de s'y résoudre.

Pareille idée n'eût pu venir à personne, en effet, au sujet d'ouvrages vraiment composés, formant un tout organique. Notre goût souffre quand nous voyons les œuvres de nos écrivains mises en lambeaux par les ciseaux des faiseurs d'extraits : il protesterait bien davantage si un traducteur s'avisait d'en modifier le plan. Et les philosophes, semble-t-il, ont autant de droit que personne à ce qu'on respecte l'ordre dans lequel ils présentent leurs pensées. Mais Herbart lui-même a pour ainsi dire donné carte blanche à ses lecteurs. « La présente *Pédagogie*, dit-il, n'a pas la prétention orgueilleuse de vouloir passer pour une œuvre d'art spéculative. Elle demande à être lue, par ceux qui lui ont fait l'honneur de la lire du commencement à la fin, une seconde fois de la fin au commencement; par là, le lien intime des différentes parties... pourra souvent ressortir plus clairement. » C'est fort de cet aveu que M. Pinloche a cru pouvoir soumettre « dans son intérêt même » cette œuvre « purement *scientifique* » à un remaniement qui seul pouvait en rendre la lecture possible chez nous, mais que n'eût pas souffert, il le proclame lui-même, une œuvre d'art. Tenant pour impossible de reproduire en français, dans l'ordre et sous la forme que l'auteur leur a donnés, les divers traités ou extraits qu'il voulait réunir en un volume, car « c'eût été, dit-il, rebuter à plaisir un lecteur qui aime avant tout la clarté et un ordre facile à saisir », il a pris le parti de les fondre, non selon un plan arbitraire, mais selon le plan même indiqué et non suivi par Herbart : PREMIÈRE PARTIE : *Pédagogie générale* (considérations philosophiques; gouvernement des enfants; instruction et culture intellectuelle; éducation et culture morale; adaptation des règles générales aux différents âges des enfants); — DEUXIÈME PARTIE : *Pédagogie spéciale* (matières et méthodes d'enseignement; défauts des élèves et manière de les traiter; rapports de l'école avec la famille et l'Etat). — Et en appendice, pour ainsi dire, une quinzaine de pages d'extraits divers et de pensées détachées.

Une telle refonte a des inconvénients; M. Pinloche les voit mieux que personne et les signale tout le premier. En réunissant sous une même rubrique, parce qu'elles traitent d'un même sujet, des pages disséminées dans différents ouvrages, on est amené à mettre bout à bout des morceaux très inégaux écrits à des dates très différentes. Il n'en faut pas moins être reconnaissant au traducteur du tour de force qu'il a fait en mettant ainsi de la lumière et de l'unité dans des textes où dormaient éparses et inutiles pour nous des pensées d'une

incontestable valeur. Il faut avoir été soi-même aux prises avec ces textes pour juger du travail que représente une telle traduction. Mais elle fait honneur à son auteur, et la peine qu'il a prise pour nous en épargner ne sera pas perdue.

Non que je regarde ces écrits de Herbart comme pouvant être aujourd'hui pour nous le trésor que tant d'Allemands ont cru y trouver. Ce qu'ils contiennent de meilleur me semble être de longue date tombé dans le domaine commun; dans le reste, il y a bien du fatras, bien des choses douteuses, ou confuses, ou inutilement laborieuses, peu assimilables pour nous. Mais, avec tout cela, les passages abondent qui sont pensés d'une manière solide et profonde, qui font penser, surtout, encore plus de choses qu'ils n'en disent, qui sont même bien écrits, à leur manière, et où l'idée quelquefois éclate en formules lumineuses. Telle demi-page, telle note sur le patriotisme allemand (p. 174) est historiquement bien curieuse. Vingt passages sur le caractère, sur l'éducation de la sympathie, sur l'enseignement religieux (p. 312), sur l'autorité de l'Etat dans ses rapports avec l'indépendance des maîtres (p. 379), sont d'un intérêt aussi actuel que lorsqu'ils ont été écrits. Il y a là à coup sûr une source intarissable de méditations pour les éducateurs à l'esprit philosophe qui n'ont pas peur des lectures difficiles, et une mine inépuisable de textes d'explications pour les conférences dans lesquelles on les prépare et les examens où on les juge.

L'ouvrage est fort bien imprimé et d'un maniement très facile malgré son grand format, grâce aux nombreuses divisions, aux titres courants, aux « manchettes », aux paragraphes soigneusement numérotés. Les Facultés de Lille, qui ont des revenus, se sont fait honneur en publiant avec ce soin et presque ce luxe typographique ce travail austère, mais à tous égards considérable, d'un de leurs membres les plus actifs et qui font le plus pour leur bon renom parmi nous, comme pour le nôtre à l'étranger. H. Marion.

La première année d'histoire de France (cours moyen), par MM. *F.-A. Aulard* et *A. Debidour;* Paris, Léon Chailley, 1 vol. in-12 de 260 pages, avec 73 gravures et 18 cartes, 1894. — MM. F.-A. Aulard, professeur d'histoire de la Révolution française à la Faculté des lettres de Paris, et A. Debidour, inspecteur général de l'instruction publique, viennent de publier à la librairie Léon Chailley une *Histoire de France* à l'usage des écoles. Les ouvrages similaires anciens ou nouveaux sont nombreux; plusieurs se disputent la faveur des maîtres et des élèves, et, pour se faire une place à côté d'eux, il fallait apporter une méthode nouvelle. C'est ce qu'ont très bien compris les deux historiens, qui ont uni leur science, leur critique et leur expérience pour écrire ce livre destiné à la jeunesse.

Ce qui constitue l'originalité de cette *Histoire de France*, c'est qu'elle a été composée dans un esprit franchement républicain et laïque, c'est que pour la première fois on parle aux enfants, sans ambages, de

l'œuvre de raison et de justice accomplie par la Révolution française, et qu'on justifie, par la leçon même des événements, les principes sur lesquels reposent les institutions de la France républicaine. Il y a là une nouveauté sur laquelle on ne saurait trop insister, car un livre ainsi conçu répond au *desideratum* de tous ceux qui croient qu'il faut donner une instruction républicaine à ceux qui doivent être un jour des citoyens dans une République.

C'est dans ce sentiment que, sans négliger notre vieille histoire monarchique, MM. Aulard et Debidour ont donné une place prépondérante à la France moderne, issue de la Révolution de 1789. Il est évident que cette partie de notre histoire, autrefois si négligée, est celle dont les enseignements sont les plus utiles à nos enfants. Bien connaître les événements contemporains et en tirer la philosophie, voilà ce qui relèvera le niveau intellectuel et moral de la nation.

Certes, après avoir lu le récit si précis du règne de Napoléon III, tout élève restera frappé des dangers et des terribles conséquences du despotisme, comprendra la légitimité de la Révolution de 1870 et goûtera davantage les bienfaits du régime républicain. Tout en gardant l'impartialité à laquelle les ont habitués leurs études et leur enseignement, MM. Aulard et Debidour ont raconté, sans équivoques, les événements contemporains jusqu'à la mort tragique du regretté président Carnot. Ils n'ont — est-il besoin de le dire? — donné que les résultats les plus certains de la science historique.

C'est donc une œuvre patriotique qu'ont accomplie les auteurs de cette nouvelle *Histoire de France;* leur livre, composé pour la jeunesse, est à l'usage de tous. Il fournira un guide précieux aux instituteurs, souvent embarrassés pour se faire une idée juste d'événements dénaturés par l'esprit de parti. Les citoyens amis de la vérité auront là désormais un manuel d'histoire auquel ils pourront se fier et qui répond à leurs légitimes aspirations.

Je ne saurais trop louer aussi la forme à la fois littéraire et précise de cet ouvrage. On le lit avec autant de plaisir que de fruit. Les résumés de l'état des lettres, des arts et des sciences aux diverses époques de notre histoire sont présentés avec plus d'étendue et de netteté que dans les manuels ordinaires.

Les illustrations reproduisent pour la plupart des images authentiques et contemporaines des événements qu'elles représentent. Elles ne sont cependant pas toujours irréprochables, et c'est le seul point sur lequel pourrait s'exercer la critique.

En somme, il convenait de signaler spécialement ce livre, écrit par des républicains d'une compétence incontestée à l'usage de la jeunesse républicaine. MM. Aulard et Debidour ont fait leur devoir de citoyens et d'éducateurs, et ils ont droit à la reconnaissance de tous.

Etienne CHARAVAY.

VÉRITÉS ET PARADOXES, par *Frédéric Passy*, membre de l'Institut; Paris, Ch. Delagrave, 1894, in-16, VII-299 pages. — La tâche que s'est

assignée M. F. Passy en ce court volume, si plein de pensée vivante et généreuse et de forte sincérité, c'est de mettre les gens en garde contre la piperie des grands mots, contre la sagesse souvent si peu sage des nations qui s'exprime en des proverbes où les préjugés et la routine font au bon sens populaire la plus fâcheuse escorte, contre les théories longuement élaborées et étayées parfois de nuages des hommes de cabinet, et contre les formules toutes faites que répètent les hommes d'action pour s'éviter de réfléchir. Economie politique, morale, politique, toutes les sciences qui se rapportent à l'homme social, à l'homme considéré dans ses rapports avec les autres hommes, sont en ce petit livre abordées par quelque endroit. Les questions qui, de notre temps, s'imposent à l'attention de tous ceux qui ont souci des destinées de la nation et du salut même de la société, — les rapports du travail et du capital, le rôle des intermédiaires commerciaux et de l'échange dans la vie d'un peuple, la protection et le libre échange, le salariat, le luxe, la gratuité des services publics, la fonction des machines dans le monde moderne, la guerre, la justice internationale, — sont étudiées par M. Passy avec une netteté et une précision qui manquent à bien des gros livres aux grandes prétentions, et avec une verdeur de franchise, une foi ardente dans le progrès et la liberté, une confiance dans le triomphe final de toutes les causes justes, un amour sincère et clairvoyant du peuple, une estime toute démocratique pour ceux qui travaillent et luttent pour leur pain sous l'ardeur du soleil, qui font de ces pages, où se résume l'expérience de toute une vie passée à méditer sur ce qui est équitable et à combattre pour la liberté, une des lectures les plus réconfortantes qui se puissent trouver. Nul livre où respire plus de robuste jeunesse qu'en ces réflexions qu'inspire à un homme aux cheveux blancs le spectacle de notre monde de combat et de lutte, dont plus d'un écrivain, découragé et inquiet, s'est laissé entraîner à prédire le déclin et la prompte mort. M. Passy est resté entièrement fidèle aux convictions économiques de sa jeunesse : il se méfie de l'ingérence de l'Etat en matière industrielle et commerciale, il est le défenseur résolu de la propriété individuelle sous sa forme actuelle et de l'héritage, il est l'adversaire décidé des gros budgets, des impôts élevés, des impôts surtout qui ont pour but de déterminer une autre répartition de la richesse, des mesures douanières de protection, des lois qui règlent le taux de l'intérêt, de tous les obstacles mis à la libre concurrence. Le rôle de l'Etat doit être, à ses yeux, en matière économique, un rôle tout négatif. A vrai dire, M. Passy n'admet point qu'en aucun domaine l'intervention de l'Etat soit chose très avantageuse : qu'il laisse chacun faire ses propres affaires, et tout en ira mieux. La seule fonction qui lui incombe, c'est d'assurer à chacun la liberté de les faire, de maintenir l'ordre, de rendre la justice, de contraindre les citoyens à n'user point de tromperie ni de violence dans leurs transactions, à les protéger contre les agressions du dehors. M. Passy estime que tous les procédés

imaginés pour introduire artificiellement dans les rapports sociaux plus d'égalité et de justice sont à la fois inefficaces et dangereux : s'efforcer d'inspirer aux hommes le respect du droit d'autrui et l'amour du travail, supprimer toutes les entraves qui existent encore à la libre circulation des marchandises de toutes sortes, y compris l'argent, faire disparaître les barrières qui séparent les classes et les barrières qui séparent les nations, il n'y a pas pour lui d'autre solution à la question sociale. Mais son attitude est sur un point très différente de celle de bon nombre d'économistes : il y a en lui un sentiment beaucoup plus vif qu'il ne l'est d'ordinaire, chez les théoriciens de la science des richesses, des souffrances de ceux qui vivent du travail de leurs mains, de la misère des humbles, un grand souffle de charité et de justice. S'il est l'adversaire des hommes qui voudraient transformer la vieille société et la rendre plus clémente aux petits et plus équitable pour tous, c'est qu'il est convaincu qu'ils travaillent à contre-sens et que, si la cause qu'ils défendent triomphait, ils n'auraient réussi qu'à augmenter encore la misère des misérables. Il est une question sur laquelle M. Passy revient sans cesse sous mille formes diverses et qui doit s'imposer aux méditations de tous ceux qui aspirent à transformer le régime actuel de la propriété et à faire une part plus large dans notre société à divers types de propriété collective : c'est la question de l'intensité de la production. Elle est intimement liée à celle de la répartition des richesses et, à vrai dire, les deux questions ne se peuvent pas traiter séparément. Le capital d'un pays n'est pas une somme d'argent qu'il s'agit de répartir une fois pour toutes en un certain nombre de parts, c'est une valeur toujours variable, et la valeur de la part de chacun dépendra toujours de ce que vaudra l'ensemble. Si un mode nouveau de répartition a pour effet de restreindre la production totale du pays, il aura pour conséquence nécessaire d'appauvrir chacun de ses habitants et d'augmenter par conséquent le mal qu'il voulait guérir. Nul problème n'est plus important à bien poser que celui-là, et ce petit livre contribuera sans doute à ce qu'il ne soit plus permis à personne d'esquiver la question.

Tout le volume fourmille de traits d'une fine et mordante ironie, où une extrême cordialité de ton, une sorte de bonhomie amicale et grondeuse ne dissimule qu'à demi la hardiesse et la verte franchise de la pensée. Certaines pages, celles entre autres consacrées aux conséquences vraiment inattendues parfois de l'élévation des impôts, aux accapareurs, au système protectionniste, au duel, rappellent les meilleures qu'ait écrites Franklin; et il est telle anecdote, celle par exemple par laquelle débute le livre et qui met en scène le beau-père de Napoléon Ier, l'empereur François, et sa haine irraisonnée pour les mots, qui mériterait de figurer dans une anthologie. « Le médecin, qui n'était pas seulement un bon médecin, mais un brave homme, crut pouvoir faire à son auguste malade quelque respectueuse représentation, lui faisant observer qu'il n'était plus jeune et qu'il ferait bien de

ménager sa constitution. — Constitution! s'écria avec fureur l'empereur, qui n'était point un souverain constitutionnel. On ne prononce pas ce mot-là devant moi! » Mais ce qu'il faut surtout mentionner, ce sont les chapitres tout étincelants de lumineuse raison où, avec une si communicative ardeur, avec tant de hauteur d'âme et de passionné bon sens, M. Passy, qui est depuis tant d'années en France le missionnaire infatigable de la justice internationale et de l'arbitrage, fait le procès de la guerre, revendique les droits sacrés de l'humanité et trace le cruel, mais véridique tableau de cette belliqueuse paix, de cette paix armée qui pèse d'un poids si lourd sur le grand corps européen. Nul n'a mieux montré — et sa vie entière le prouve aussi bien que ses livres — que rien n'est plus conciliable que l'attachement profond et sincère à son pays et la respectueuse et cordiale estime pour les autres nations; que le vrai patriotisme, c'est l'amour de la paix et le respect de la justice.

Bien des lecteurs pourront différer d'opinion avec M. Passy; le rôle tout négatif où il voudrait limiter l'Etat, son optimisme économique, sa croyance — sans tempérament — aux bienfaits de la liberté en matières industrielle et commerciale, pourront soulever des critiques de la part de fort bons esprits; mais nul ne restera insensible à l'irrésistible impression de droiture, de force et de bonté qui se dégage de ce livre. On sent qu'il est l'œuvre d'un ami passionné de la liberté et du droit, d'un travailleur qui respecte par-dessus toutes choses le travail, d'un démocrate à qui rien de ce qui touche le peuple n'est étranger, et, pour tout dire et d'un seul mot, d'un homme, d'un homme véritable et complet. L. MARILLIER.

AU GRÉ DES CHOSES, par *André Gladès;* 1 vol. in-18, Librairie académique Perrin et Cie. — Voici un roman, signé d'un nom nouveau, qui est écrit en une bonne langue, élégante et claire, et qui, sans exciter aucun sentiment mauvais, est de nature à provoquer d'utiles réflexions. Ce n'est pas un livre à thèse : pourtant on n'arrivera pas à la dernière page sans reconnaître avec netteté un des graves défauts de notre monde actuel. L'histoire de Marie-Thérèse de Rochebrunc, en effet, est à la fois touchante et significative : c'est celle d'une jeune fille à l'âme distinguée qui est cependant entraînée, par les fatalités de sa naissance et de sa position, à de douloureuses compromissions de cœur et de dignité. Elle appartient à une famille noble et ruinée, qui compte sur sa beauté pour redorer son blason. On la fiance à un jeune homme de sa caste et de belle fortune, le comte de Doumance, qu'elle connaît dès l'enfance et vers qui la pousse une tendre sympathie. Mais Doumance, attiré par une aventurière, rompt ses engagements. Un autre fiancé se présente, qui n'a pour lui, celui-là, que la fortune. Les années marchent, les affaires de la famille de Rochebrune vont de mal en pis : Marie-Thérèse, pour qui ce nouveau venu, M. Berney, n'est qu'un indifférent, se laisse persuader et donne son consentement. M. Berney est le jeune

chef d'une importante maison de banque : il se lance dans des spéculations imprudentes qui le conduisent à la ruine. Marie-Thérèse est toute prête à tenir dans le malheur l'engagement pris dans la prospérité; son imagination, qui ne manque pas de romanesque, lui montre sous de belles couleurs la vie de dévouement qui l'attend. Elle a compté sans l'égoïsme calculateur de son père, qui aurait consenti à une mésalliance dorée, mais qui n'accepterait pas une mésalliance pauvre, et qui l'oblige à reprendre la parole que M. Berney lui rend d'ailleurs avec une parfaite délicatesse. Et comme M. de Doumance, qui a reconquis sa liberté, se présente à nouveau, c'est lui qu'elle épousera, en domptant encore une fois la révolte de son orgueil, sans joie, parce qu'il le faut, parce qu'on le veut, parce qu'elle n'est point maîtresse de sa destinée et ne saurait la diriger.

Telle est la trame sur laquelle un talent gracieux et frais a brodé avec beaucoup de charme, bien qu'avec quelques maladresses de jeunesse qui ne sont point un défaut, un récit captivant dont l'intérêt est soutenu par des portraits finement observés, et par des descriptions qui sont déjà œuvre de maître: car l'auteur a le sentiment de cette France du centre que nos vieux poètes appelaient si justement la « douce France », et dont il excelle à rendre les paysages tranquilles aux lignes pures, que baignent des lumières voilées. On ne manquera pas de reprocher à son héroïne une résignation trop passive, une faiblesse qui par moments semble presque coupable. Hélas! c'est que c'est là même qu'il faut chercher le sens et la portée de ce roman! Que voulez-vous que fasse une jeune fille élevée exclusivement pour le mariage, si elle ne se marie pas? Il faut qu'elle se marie, fût-ce pour le malheur de son mari comme pour le sien, parce que c'est là l'unique avenir que lui ouvre son éducation. Elle n'a pas à choisir : elle n'a qu'à se résigner. Marie-Thérèse le comprend : aussi étouffe-t-elle la révolte de son âme et cherche-t-elle à se consoler en pensant aux bienfaits que les siens retireront de son sacrifice. Et c'est sans aucune illusion qu'elle se livre à son sort:

« ...Elle rapprocha, dans sa pensée, l'image qu'elle se faisait jadis de son fiancé et l'idée qu'elle avait à présent de son mari : elle ne voyait plus en lui qu'un être faible, mol, indécis, sans vouloir pour le mal comme pour le bien. Puis elle pressentit qu'il la jugeait sans doute avec une égale sévérité, qu'il la trouvait faible aussi, peut-être lâche, en tout cas trop facile à pardonner: en sorte que déjà le malentendu commençait entre eux et les condamnait, selon toute probabilité, à se rendre réciproquement malheureux. »

On n'a pas oublié la mémorable discussion qui eut lieu, il n'y a pas bien longtemps, entre M. Alexandre Dumas et une jeune fille, sur la question du mariage. *Au gré des choses* m'a rappelé cette discussion, dans laquelle M. Dumas avait été fort sévère, voire même un peu cruel. Mais, si l'éminent écrivain employait des expressions un peu dures, il n'en avait pas moins raison dans le fond: les condi-

tions de la vie actuelle sont telles qu'il faut prévoir que toutes les jeunes filles ne se marieront pas, et les mettre en mesure d'assurer par elles-mêmes leur indépendance et leur dignité. C'est aussi la leçon qui se dégage du roman dont je parle, bien qu'elle soit donnée avec grâce et sans qu'il y paraisse trop, comme il convient dans une œuvre d'art. Et c'est une raison d'en recommander la lecture. Ce n'est point la seule, car cette œuvre de début est déjà une œuvre de valeur. Elle passe bien au-dessus de la moyenne des romans; elle montre déjà une personnalité marquée et intéressante; elle témoigne d'un talent très réfléchi, qui n'est pas encore maître de tous ses moyens, mais qui manie fort bien ceux qu'il possède; elle témoigne aussi d'une observation originale et juste, qui ne s'arrête pas aux côtés extérieurs des choses, mais qui a la curiosité et l'intelligence du problème de la vie sociale.

Édouard Rod.

Histoire du monde oriental dans l'antiquité, par *P. Martine*, professeur au lycée Condorcet; Paris, P. Dupont, 1 vol. de 490 pages. — On peut être tenté de faire des réserves, et même assez fortes, au sujet de quelques-unes des idées et des théories de M. Martine, spécialement en ce qui touche Israël. Mais il est impossible de ne pas subir le charme de cet esprit original et vigoureux. Nous ne résistons pas au plaisir d'extraire de ce volume un passage relatif au culte des morts dans les sociétés primitives (pp. 40-43):

« La mort! La mort sans cesse imminente! C'est là sa seule idée, à notre pauvre aïeul de l'âge de pierre. Sans doute, la distance est grande entre Descartes et ce bipède. Et pourtant, il semble que la vie morale de l'homme ait dû commencer par la théologie. Puisque la mort c'est demain, c'est aujourd'hui, c'est tout à l'heure peut-être, que lui apportera-t-elle? Souffrance encore ou délivrance? Il ne peut pas connaître, ce moraliste incomplètement sorti des mains de la nature, nos distinctions subtiles d'âme et de corps. Après la mort, il croit sentir encore, aimer, haïr, souffrir et jouir autant et plus qu'il l'aura fait de son vivant. La mort, pour lui, c'est un mystérieux sommeil, problème étrange, dont vainement il chercherait le mot. La nuit, dans ses rêves, il croit voir apparaître, menaçante et terrible, au fond de la caverne, l'ombre ensanglantée de l'ennemi qu'il égorgea. Que ne peut-il conjurer, par des présents posthumes, le spectre irrité de ce fantôme!

Un autre soir, c'est son ami, son compagnon de chasse, qui s'endort du dernier sommeil au fond de quelque antre solitaire. Penché sur ce corps glacé, il l'appelle longuement. Dans l'espoir qu'il se réveillera peut-être, il lui porte quelques débris de sa chasse, quelques fruits qu'il a pu cueillir. Pour le défendre contre la dent des bêtes, quand il a perdu tout espoir, il l'ensevelit dans quelque caverne ou sous un arbre, et souvent encore il y viendra invoquer l'ombre du guerrier mort, avant de se risquer dans quelque expédition aventureuse. Plus son imagination s'aiguise et s'échauffe et s'affine, et plus il est hanté par le souvenir des morts, par la peur insurmontable des spectres de la nuit.

De là toutes les sombres légendes infernales qui terrorisèrent l'esprit des enfants de l'âge de pierre. Culte sévère et simple, triste et touchant; premier tressaillement de la fibre humaine sous la poitrine velue où battait le cœur du sauvage! Premier et vague sentiment de cet inconnu grandiose, de tout ce monde d'idées morales et cosmiques, vague pêle-mêle de sentiment et de science que la première antiquité grecque nommait la philosophie!

Elle dut être bien amère et bien profonde, cette terreur sans nom des hommes de l'âge de pierre, d'où naquit le culte des morts, puisque cette émotion qu'ils éprouvèrent, ce vague respect qu'ils ressentirent, sans en savoir la cause, à l'aspect de la mort, nous le ressentons encore, nous hommes du dix-neuvième siècle.

Culte sacré que celui-là, d'où naquit peut-être le premier symbole effectif de la famille primordiale, de l'amitié, de la solidarité entre les hommes! Si le mariage, si la patrie, ces premières assises de la société gréco-romaine, sont nés plus tard avec le culte du feu, on peut dire que le cœur humain s'est révélé le jour où naquit le culte des morts. Culte douloureux s'il en fut, religion sombre et amère, toute de terreur, de découragement et de larmes! C'est dans ces larmes que se sont révélés les premiers bons sentiments humains. Du jour où le poignard de pierre fut pieusement enseveli à côté du guerrier mort; du jour où son compagnon de chasse creusa de ses mains crochues ou de sa pauvre lance de bois le sol où il devait dormir, on peut dire que tout un monde moral venait de naître, monde de tendresse et d'intelligence. De ce jour existait la solidarité qui devait faire la force de l'homme. Le tigre des forêts, le grand ours des cavernes pouvaient être vaincus.

Double produit de la reconnaissance et de la terreur, les religions naissent et grandissent avec les sociétés qui les virent éclore. Ainsi naquirent, grandirent et disparurent ces premiers cultes, oubliés même de l'antiquité classique. « C'est la peur, la première, qui engendra les dieux, » a dit le poète Lucrèce. Ajoutons-y la reconnaissance, et nous aurons saisi les deux mobiles qui font vivre la religion comme ils font vivre les traditions historiques, et qu'avaient si admirablement saisis les tragiques de l'ancienne Grèce : la *terreur* et la *pitié*. »

I. M.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant les mois de juillet, août et septembre 1894.

Les époques de la nature, par *Buffon*. Édition *Georges Meunier*, Paris, Delalain frères, in-12.

Transformations sociales, par *H. Depasse*. Paris, Alcan, 1894, in-12.

Les Chants du paysan, par *P. Déroulède*. Paris, Calmann Lévy, 1894, in-12.

Voyages de Gulliver, par *Swift*. Traduction nouvelle par *Hannedouche*, avec notice, analyse et extraits. Paris, Delagrave, in-12.

Petit code moral ou recueil de pensées, maximes, sentences et proverbes, à l'usage des écoliers, par *Subercaze*. Paris, P. Dupont, in-12.

Ma vie! à mes enfants et petits-enfants, à l'occasion du 80e anniversaire de ma naissance, célébré au château de Wetteren, le 5 août 1894, par *Th. Braun*. 1894, in-12.

(A suivre.)

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Admission de répétitrices étrangères dans les écoles normales d'institutrices. — Au cours de la dernière année scolaire, quelques jeunes filles allemandes ou anglaises ont été placées dans les écoles normales d'institutrices, pour y donner aux professeurs qui en manifesteraient le désir et à toutes les élèves-maîtresses un enseignement pratique de langue allemande ou anglaise et faire avec elles des exercices de conversation.

Cet essai ayant donné de bons résultats, M. le ministre de l'instruction publique a décidé de le généraliser.

Les jeunes filles étrangères qui accepteront les fonctions de répétitrices de langues vivantes dans les écoles normales seront traitées comme les maîtresses internes, c'est-à-dire auront une chambre particulière, la nourriture, les prestations de chauffage et d'éclairage, à la condition de verser dans la caisse de l'école une somme de 400 francs pour les dix mois de l'année scolaire, soit 40 francs par mois.

Inauguration de la statue de Pierre Larousse. — Le 14 octobre dernier a eu lieu à Toucy (Yonne) l'inauguration du monument élevé à la mémoire de Pierre Larousse. M. Leygues, ministre de l'instruction publique, présidait cette cérémonie, entouré des autorités du département.

M. le ministre a rappelé dans un éloquent discours que « nul ne contribua plus que Pierre Larousse par son enseignement et par son exemple à l'éducation du peuple, à la diffusion du savoir et à l'émancipation des esprits. La réforme des livres scolaires qu'il avait entreprise, les méthodes nouvelles qu'il préconisa, les recueils et les revues qu'il publia dans l'intérêt de la jeunesse des écoles primaires, suffiraient à faire vivre son nom. »

M. Leygues a ensuite parlé de l'œuvre considérable, le *Dictionnaire universel du XIXe siècle*, à laquelle Larousse a attaché son nom, et il a terminé en rendant hommage au penseur, au philosophe et au citoyen qui a été « l'un des soldats les plus vaillants de la démocratie ».

Exposition scolaire de Vernon. — Une importante exposition scolaire a eu lieu à Vernon pendant les vacances dernières. Les récompenses ont été distribuées le 9 septembre, sous la présidence de M. l'inspecteur d'académie. De nombreuses médailles ont été offertes par les autorités et les notabilités du département de l'Eure, ainsi que par les communes. La plupart des instituteurs et institutrices avaient participé à cette exposition, qui présentait un réel intérêt.

Récompenses décernées aux instituteurs et institutrices par la caisse d'épargne de Chateau-Thierry. — L'administration de la caisse d'épargne de Château-Thierry a voté une gratification de 5 à 20 francs à quarante-cinq instituteurs et à six institutrices de l'arrondissement qui se sont signalés dans le fonctionnement de leurs caisses d'épargne scolaires.

En outre, des récompenses spéciales, livres, cartes géographiques, tableaux d'histoire naturelle, jouets scolaires, matériel classique, ont été attribuées à dix écoles qui se sont particulièrement distinguées au point de vue des résultats de l'épargne.

Revue des Bulletins départementaux.

Les Résultats de l'enseignement moral et civique dans le département de l'Indre. — Quelques résultats paraissent acquis désormais; l'enseignement civique en particulier en a donné d'excellents. Nos écoliers connaissent mieux leur pays et son organisation administrative; ils comprennent l'importance des grands actes de la vie civile et les responsabilités qui en découlent; ils aiment la France et ils ont conscience de leurs devoirs envers elle; ils trouvent naturel le paiement de l'impôt, le service militaire ne les effraie pas, et les sentiments patriotiques ont chez eux une intensité qu'on n'aurait pas trouvée chez les enfants des générations antérieures.

Les améliorations presque unanimement signalées au point de vue moral concernent :

1° *Le respect de la propriété.* — Il ne se commet presque plus de vols dans les écoles, et les objets trouvés sont en général remis au maître ou déposés à la mairie. A ce point de vue, les enfants d'aujourd'hui valent mieux que ceux d'autrefois.

2° *La bienveillance et la charité.* — Il y a moins d'égoïsme qu'autrefois; les enfants se rendent de mutuels services; les forts se font volontiers les protecteurs des faibles; tous sont heureux de s'associer aux œuvres de bienfaisance.

3° *La douceur.* — La brutalité tend à disparaître dans les relations des enfants entre eux et dans leur conduite à l'égard des animaux.

4° *Le respect de la vieillesse et les égards pour les domestiques.* — L'enfant, en général, témoigne plus de bonté que ceux qui l'entourent aux vieillards et aux domestiques. On a cité des faits caractéristiques. En voici deux. Une mère de famille se plaint devant sa petite fille de son vieux père qui est infirme et peu raisonnable; elle s'oublie jusqu'à souhaiter la mort du vieillard; l'enfant lui dit : « Maman, il faut bien le soigner, c'est ton père; qui sait si un jour tu ne seras pas, toi aussi, bien haïssable ». Une autre petite fille supplie sa mère de ne pas renvoyer sa bonne malade, et obtient qu'on la garde pour la soigner.

5° *La sincérité.* — L'enfant avoue généralement ses torts; il est rare qu'un coupable laisse punir un camarade à sa place.

Les avis sont partagés quand il s'agit de la *propreté*, de la *politesse* et des *bonnes manières*, de la *conduite à l'égard des parents*. Sur les deux premiers points, MM. les inspecteurs primaires constatent entre les écoles des différences considérables : ici les enfants sont malpropres et rustiques, là, bien tenus et bien élevés. Je crois que le maître peut beaucoup en ces matières, où il s'agit moins de faire naître des sentiments que de donner des habitudes. De même il ne tient qu'aux parents d'être obéis.

Il ne semble pas y avoir de progrès sensibles en ce qui concerne la *modestie* et le *respect de soi-même*. Ce n'est pas étonnant : le milieu dans lequel vit l'enfant manque souvent de réserve au point de vue des mœurs, et, en des matières aussi délicates, le maître est privé de moyens d'action : si pour prévenir le mal il allait en donner la pensée! Il ne peut guère agir que d'une manière indirecte, en développant chez l'enfant le sentiment de l'honneur sous toutes ses formes.

On se plaint généralement que les enfants soient devenus paresseux. Peut-être est-ce une conséquence de la transformation qui s'est faite dans nos méthodes pédagogiques. Obligé d'apprendre par cœur sans explications préalables, l'écolier d'autrefois était tenu à de sérieux efforts, et son travail pouvait être facilement contrôlé. Les méthodes actuelles demandent à l'élève un effort intellectuel plus grand peut-être, mais moins sensible et plus difficile à apprécier. Il faut ajouter que, comme les instruments perfectionnés, elles exigent plus d'habileté de la part de ceux qui les emploient, et bon nombre d'instituteurs ont supprimé l'étude textuelle sans la remplacer par un enseignement oral solide et suggestif. En réagissant contre l'abus de la mémoire, nous avons trop bien réussi; il n'est que temps de rappeler aux maîtres que, si des explications sont indispensables, l'essentiel encore est le travail personnel de l'élève.

Une opinion également répandue, c'est que la discipline de l'école a changé de caractère : les enfants sont moins obéissants qu'autrefois, disent les uns; ils obéissent autrement, disent les autres. Il est certain que sur ce point une transformation s'est produite; une discipline autoritaire n'est plus possible : le maître doit s'imposer par la raison et par une fermeté bienveillante; il a, nous en sommes convaincu, plus de difficultés à se faire obéir. C'est que l'école a subi le contre-coup des transformations politiques et sociales qui se sont produites depuis vingt ans; là, comme dans la société, la notion de l'autorité s'est affaiblie pendant que se développaient, plus vite que le sentiment du devoir, les idées de liberté et d'indépendance; comme ses parents, dont il est souvent l'écho, l'enfant a conscience de ses droits plus que de ses devoirs, et cela rend plus difficile la tâche de l'instituteur. Mais si l'obéissance est moins absolue qu'autrefois, les cas de rébellion ouverte sont peut-être plus rares. « Nos élèves sont légers, disent la plupart des maîtres; ils ne sont pas méchants. »

Quoique modestes, les résultats de l'enseignement moral et civique

sont encourageants. Tout permet d'espérer qu'ils seront meilleurs à l'avenir. Actuellement, le milieu dans lequel vit l'enfant contrarie l'action morale de l'école. Ce milieu s'améliorera peu à peu; si nous ne nous faisons illusion, les futurs pères de famille vaudront, à certains égards, mieux que ceux d'aujourd'hui, ils seront au moins plus instruits; ils comprendront mieux l'importance d'une bonne éducation et ils voudront, il est permis du moins de l'espérer, que leur enfants soient, au point de vue moral, meilleurs qu'eux.

(Bulletin de l'Indre.)

LA FRÉQUENTATION SCOLAIRE. — M. l'inspecteur d'académie des Basses-Alpes écrit ce qui suit à ce sujet dans son rapport annuel :

« Comme on l'a déjà signalé bien des fois, il est peu de départements où la loi sur l'obligation soit appliquée d'une manière plus irrégulière que dans les Basses-Alpes; j'ai insisté dans le précédent rapport sur ce mal et ses inconvénients. Il n'en est pas de plus grave, à mon avis, dans la question de l'éducation populaire, et de plus digne d'attirer l'attention des pouvoirs publics. On n'a, pour s'en convaincre, qu'à pénétrer dans une école rurale vers les mois de juin et de juillet; les bancs sont vides ou occupés seulement par de jeunes enfants; la classe n'a plus d'intérêt pour le maître, et tout le monde sommeille ou peu s'en faut. Les écoliers ont presque tous déserté l'école pour la montagne, et ils n'y reparaîtront qu'en novembre pour recommencer, chaque année, des cours qui ne s'achèvent jamais. Il est inutile d'insister sur la valeur et la portée d'études ainsi faites: car il est trop évident que malgré le soin du maître à courir au plus pressé, ces élèves croiront toujours que l'addition et la soustraction sont toute l'arithmétique et que l'histoire de France s'arrête à Louis XI.

On connaît la cause du mal; il faut vivre avant tout et, si « l'instruction est, après le pain, le premier besoin de l'homme », il faut avant d'aller à l'école se procurer de quoi manger. Il n'est cependant pas admissible que lés trois quarts des habitants des Basses-Alpes en soient réduits à cette extrémité de ne pouvoir se passer des enfants pour gagner le pain de la famille. La désertion des écoles est plus souvent une habitude qu'un besoin; on s'imagine que six mois d'école suffisent, et dès lors tous les prétextes sont bons pour retenir les enfants.

En tenant compte des besoins légitimes, nous avons essayé cette année de donner aux enfants qui veulent travailler aux champs toutes les facilités désirables pour suivre au moins une partie des classes. A cet effet, nous avons proposé aux municipalités de modifier les heures d'entrée et de sortie des classes, au gré des vœux et des besoins des populations. On a répondu à notre appel pour soixante-dix écoles environ (surtout des arrondissements de Barcelonnette, Castellane et Sisteron). Les combinaisons les plus variées ont été proposées et adoptées. Elles ont porté, en général, sur la classe du matin, dont les heures ont été retardées. Ailleurs on a, au contraire, avancé l'heure d'entrée. Dans certaines communes les deux classes ont été réunies :

elles ont lieu, par exemple, de 6 heures du matin à 11 heures et demie. Enfin, dans d'autres communes, on s'est contenté d'autoriser les élèves à suivre seulement une partie des classes, sans en changer les heures. Ces mesures ont certainement augmenté la fréquentation, mais sans amener des résultats assez satisfaisants; il y a lieu d'espérer qu'ils seront meilleurs l'an prochain.

D'ailleurs, ce n'est pas le seul remède à employer. Nous laissons de côté l'action des commissions scolaires, qui est nulle et qu'une législation nouvelle pourra seule améliorer. Ce que nous demandons surtout, c'est qu'un meilleur fonctionnement de la caisse des écoles et la distribution de quelques récompenses en fin d'année attirent les enfants en classe, c'est que l'attrait et le confortable qu'ils y trouveront les retiennent à l'école, c'est qu'enfin les instituteurs prennent toujours le soin de s'informer auprès des parents des motifs de l'absence, et de leur faire bien comprendre l'utilité d'une bonne fréquentation scolaire.

Il est d'ailleurs impossible de rien faire à cet égard sans le concours absolu des maîtres et des municipalités. »

(Bulletin des Basses-Alpes.)

NÉCROLOGIE

M. J.-Z. LAURENT

Nous enregistrons avec regret la mort de M. Joseph-Zéphirin Laurent, inspecteur primaire à Paris. Ancien directeur des écoles normales de Barcelonnette, de Guéret et de Blois, inspecteur primaire au Vigan, à Verdun, à Bourges, il fut appelé en 1881 dans le département de la Seine, et fut chargé successivement de la circonscription de Sceaux, du XVIIIe arrondissement de Paris, puis des IXe et X^{e} arrondissements. Il montra dans ces diverses fonctions de sérieuses qualités d'administrateur et de pédagogue, et il laisse le souvenir d'un homme intègre et bienveillant, d'un chef de service expérimenté et dévoué. Ses obsèques ont eu lieu à Paris et à Mirecourt (Vosges) les 3 et 4 octobre; plusieurs discours y ont été prononcés, entre autres par M. Carriot, directeur de l'enseignement primaire de la Seine, et par M. Bonnet, maire du Xe arrondissement de Paris.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Le parti libéral démocratique allemand *(freisinnige Volkspartei)* a tenu, en septembre dernier, à Eisenach, un congrès dans lequel il a arrêté les termes de son programme. En ce qui concerne l'éducation populaire *(Volksbildung)*, il réclame la réglementation par la loi d'un enseignement primaire obligatoire et gratuit, l'indépendance de l'école de l'Église, sans préjudice de la place à conserver à l'enseignement religieux, et l'inspection du personnel enseignant par des hommes du métier. La proposition de la suppression complète de l'enseignement religieux à l'école a été faite et défendue par M. Baumbach et M. Eug. Richter; mais elle n'a pas trouvé de majorité pour la voter. Une autre proposition, celle de rendre universelle la fréquentation de l'école primaire, c'est-à-dire d'y faire passer tous les enfants sans distinction de classes sociales, et de supprimer en conséquence les classes élémentaires des gymnases et autres établissements d'enseignement secondaire, combattue par MM. Richter et Max Hirsch, a été également écartée.

— Le Dr Bosse, ministre des cultes de Prusse, a adressé à M. Seyffarth, pasteur à Liegnitz, au sujet de son récent ouvrage *Pestalozzi en Prusse*, une lettre de félicitations qui a fait quelque bruit. On y lit ce passage : « Pestalozzi est le guide qui, aujourd'hui encore, nous montre la bonne voie. Le plus grand nombre de nos instituteurs le sentent comme nous. Puissions-nous réussir enfin à leur assurer tout au moins le pain quotidien strictement nécessaire ! » La presse orthodoxe et conservatrice se montre peu satisfaite de ce langage: les idées de Pestalozzi, en effet, sont celles d'une philosophie que le piétisme a toujours combattue; en outre, l'aveu que les instituteurs primaires manquent encore trop souvent du strict nécessaire a paru déplacé dans la bouche d'un ministre prussien.

Amérique Centrale. — Un congrès de délégués des républiques de l'Amérique Centrale s'est réuni à Guatemala en décembre et janvier derniers, et s'y est occupé de diverses questions relatives à l'instruction publique. Il a adopté à l'unanimité la résolution suivante:

« Il est possible, utile et même nécessaire d'unifier l'enseignement public dans l'Amérique Centrale. Les gouvernements des cinq Etats sont invités à conclure, d'ici au mois de décembre 1894 au plus tard, par l'intermédiaire de plénipotentaires nommés à cet effet, une convention qui deviendra la loi organique fondamentale de l'instruction publique dans l'Amérique Centrale. Le gouvernement de Guatemala est invité à prendre l'initiative en cette matière. Le caractère laïque

ou religieux de l'enseignement officiel, selon les lois de chaque Etat, dans le cas où il ne serait pas possible d'obtenir un accord sur ce point, ne sera pas un obstacle à l'unification de l'enseignement scientifique. »

— Un décret du gouvernement de Costa-Rica, du 16 mars 1894, a ordonné la création d'une bibliothèque dans toutes les écoles primaires. Cette bibliothèque, administrée par le directeur de l'école, doit contenir : le dépôt des livres classiques à l'usage des écoles ; les ouvrages donnés à l'école par le ministère de l'instruction publique, par la commission d'éducation de la localité, par la municipalité cantonale, ou par des particuliers ; et les ouvrages achetés au moyen des ressources propres de la bibliothèque. Les ouvrages pourront être prêtés aux familles des élèves, et à tous les lecteurs qui en feront la demande en s'engageant à les rendre en bon état.

— Le Honduras, qui était resté longtemps fermé à toute espèce de progrès intellectuel, paraît être entré dans une ère nouvelle sous le gouvernement du président actuel, le Dr Bonilla. Nous avons sous les yeux le premier numéro d'une revue intitulée *l'Esprit du siècle (El Espiritù del Siglo)*, qui est l'organe d'un collège portant ce même nom, fondé à Tegucigalpa par quelques hommes éclairés réunis sous la présidence de M. Miguel R. Dávila. Ce collège a été inauguré le 1er mai dernier, et semble devoir devenir le centre d'un mouvement qui fait augurer pour le Honduras une amélioration des conditions de l'instruction publique.

Angleterre. — La controverse soulevée par la fameuse circulaire du *School Board* de Londres du 15 mars dernier devient plus vive à mesure qu'approche le moment des élections qui doivent renouveler ce corps pour une période de trois ans. Nous donnons ci-dessous quelques-unes des opinions exprimées sur ce sujet, qui paraît passionner le public anglais.

Le *Bible Education Council*, association formée pour propager l'emploi de la Bible dans l'éducation, a publié une déclaration condamnant la circulaire. On y lit ce qui suit :

« Nous ne soutiendrons que les candidats qui s'engageront à retirer la circulaire et à observer loyalement le compromis de 1871 avec l'amendement apporté en 1894 à l'article 86 du règlement scolaire[1]. On a

1. Ce qu'on appelle le « compromis » est une résolution votée le 8 mars 1871 par le premier *School Board* de Londres au sujet de la façon dont doit être donné l'enseignement religieux. Voici les termes de cette résolution, tels qu'ils sont reproduits dans l'article 91 du Règlement scolaire :

« Dans les écoles administrées par le *Board*, la Bible sera lue, et on en tirera des explications et des instructions dans les principes de la morale et de la religion, appropriées à l'intelligence des enfants ; mais sous les réserves suivantes :

» 1° Dans ces explications et ces instructions, les dispositions des articles 7 et 14 de l'*Education Act* (de 1870) seront strictement observées, dans la lettre et



cherché à prévenir les électeurs contre le compromis, en alléguant, chose aussi absurde que fausse, que sans la circulaire le *School Board* tomberait entre les mains des unitairiens[1], ou que l'enseignement des écoles deviendrait séculier *(secular)*. Mais les unitairiens ont reconnu franchement que leurs enfants sont comparativement en petit nombre, et qu'ils sont protégés par la *conscience clause* [2]. Pendant vingt ans il n'a existé aucun danger de ce genre, et il n'en existe aucun maintenant. Le grand péril, c'est que, si une fraction persiste dans sa tentative d'imposer aux instituteurs un formulaire, cela ne conduise à un revirement politique qui ferait supprimer entièrement tout enseignement de la Bible. »

Le Comité exécutif de l'Union nationale des instituteurs a publié un manifeste dans lequel il défend l'enseignement religieux donné par les instituteurs de Londres contre les imputations des théologiens qui ne le trouvent pas assez orthodoxe. En voici quelques passages :

« En parfaite connaissance de la nature et de la qualité de cet enseignement, nous déclarons qu'il n'y a aucune raison valable pour le modifier, et que les parents n'en témoignent pas le désir. Nous croyons que nul ne peut parler avec une plus grande expérience des faits que les instituteurs eux-mêmes; et les instituteurs savent que l'enseignement qu'ils ont donné est de nature à pouvoir être approuvé collectivement par des théologiens chrétiens. Ils savent que les points essentiels de la foi chrétienne, tels qu'ils sont tirés de l'Ecriture Sainte, ont été enseignés aux écoliers consciencieusement et respectueusement. Ils savent que le programme d'enseignement en usage dans les écoles du *Board* est un abrégé des doctrines fondamentales du christianisme [3]... Le sentiment qui paraît régner généralement

---

dans l'esprit, et aucune tentative ne sera faite pour attacher les enfants à aucune secte (*denomination*) particulière;

» 2° Si les administrateurs d'une école, ou des parents, ou des contribuables du district, demandent au *Board* d'excepter une école de l'application de cette résolution, en tout ou en partie, le *Board* appréciera s'il y a des raisons suffisantes d'obtempérer à leur demande. »

L'article 86 du même Règlement, fixant les matières essentielles de l'enseignement, s'exprime ainsi :

« Dans les écoles tant du degré inférieur que du degré supérieur, les sujets suivants sont *essentiels* : 1° La Bible et les principes de la religion et de la morale, conformément aux termes de la résolution du *Board* votée le 8 mars 1871 ; 2° la lecture, l'écriture et l'arithmétique,... etc. »

Le 25 janvier 1894, le *School Board* a modifié cet article 86 en y introduisant le mot « chrétienne » à la suite du mot « religion ».

1. Secte protestante qui rejette les dogmes de la Trinité et de la divinité de Jésus.

2. C'est-à-dire par une disposition de l'*Education Act* de 1870 (art. 7) qui exige que dans toute école publique, soit volontaire, soit de *School Board*, les élèves soient dispensés de participer à l'enseignement religieux si leurs parents le désirent.

3. Voir ce programme dans la *Revue pédagogique* du 15 novembre 1892, p. 476.

dans le public à la suite de l'attitude prise par la majorité du *School Board*, c'est qu'en donnant une importance exagérée à la théologie on sacrifie les intérêts de l'éducation générale. Pendant que l'attention du *Board* était occupée par des débats violents et prolongés sur le compromis et la circulaire, les abus et les besoins des écoles n'ont pas été assez pris en considération. Des enfants ont été laissés sans écoles, des écoles sont restées dépourvues d'un nombre suffisant d'instituteurs; la santé et les études ont souffert des mauvaises conditions sanitaires des bâtiments, de la malpropreté des locaux, et de l'accumulation d'un trop grand nombre d'élèves dans une même classe. »

On se souvient que l'évêque anglican de Londres, M. Temple, avait déclaré en avril dernier que la majorité du *School Board* avait eu tort, et que la circulaire était une grande faute. Mais, malgré cette déclaration, il ne fallait pas s'attendre à le voir prendre parti, dans la lutte électorale, contre MM. Diggle, Riley et leurs amis. Et, en effet, il vient de s'expliquer à ce sujet dans une lettre rendue publique où on lit ce qui suit :

« J'ai exprimé précédemment mon désaccord avec les auteurs de la circulaire. Mais, tout en désapprouvant cette circulaire, je n'ai jamais douté que, lorsqu'il faudrait faire un choix entre les deux partis qui sont aux prises dans le *School Board*, les hommes religieux ne dussent donner leur appui à la majorité actuelle. Quelque peu sagement qu'elle ait pu agir, son but est le maintien de l'éducation religieuse, dont ses contradicteurs sont les adversaires. Rien n'est plus inexact que de représenter les membres de la minorité du *Board* comme les défenseurs du compromis de 1871. Ce compromis a été incontestablement un compromis entre chrétiens et chrétiens, et non entre chrétiens et non-chrétiens. Le parti qu'on appelle progressiste travaille à le détruire, en l'interprétant de façon à en éliminer toute religion. »

La *St. James's Gazette*, journal conservateur, blâme la circulaire comme une faute de tactique; il explique que l'opinion y a vu « une tentative pour identifier la religion des écoles de *School Board* avec les doctrines particulières de l'Eglise d'Angleterre; et sans aucun doute c'est dans ce sens que l'ont interprétée un très grand nombre de ses promoteurs et de ses partisans ». Mais ce n'est pas, ajoute le journal, au *School Board* qu'il appartient de modifier la loi; c'est l'affaire du Parlement. « La grande question religieuse devra être réglée d'ici peu, cela ne fait aucun doute; ce sera une terrible bataille; mais c'est dans le Parlement que cette bataille devra être livrée, publiquement et à visage découvert. »

Le *Times* dit :

« La circulaire pourra, au besoin, être modifiée; mais M. Diggle a très bien prouvé, croyons-nous, que, si l'on admet l'obligation d'enseigner les principes de la religion chrétienne, on ne peut se passer de les définir par quelque commentaire de ce genre. »

Le cardinal Vaughan, enfin, a donné aux électeurs catholiques de Londres les instructions suivantes :



« Sans doute, il est bien clair que, quelques changements qu'on puisse apporter à l'enseignement religieux donné dans les écoles du *School Board*, cet enseignement ne sera jamais acceptable pour des catholiques, tant qu'il consistera en une interprétation de la Bible faite par des instituteurs. Aussi n'est-ce pas là le côté de la question qui nous intéresse. Il s'agit de savoir quelle doit être l'attitude des électeurs catholiques envers les candidats des deux partis en présence... Il faut bien se rendre compte que la lutte est entre ceux qui sont les partisans fidèles et conscients de l'école confessionnelle, et qui ont pour chef M. Diggle, et ceux dont l'idéal et le but est l'extension à toute l'Angleterre et le triomphe du système des *School Board*... Pour parler net, il s'agit d'une bataille entre les amis et les adversaires du christianisme. J'invite donc les électeurs catholiques à voter sans hésiter pour M. Diggle et ses partisans, c'est-à-dire pour les amis de l'éducation confessionnelle. »

— Plusieurs députations sont allées, le 4 octobre, solliciter du *School Board* de Londres que la date des élections, fixée au jeudi 22 novembre, fût reportée au samedi 24 novembre, afin de permettre aux ouvriers de prendre part au vote (on sait que, le samedi, la fermeture des ateliers a lieu plus tôt que les autres jours). Cette demande a été rejetée par 24 voix contre 19. La majorité a toutefois consenti à permettre que le scrutin restât ouvert jusqu'à neuf heures du soir, au lieu d'être fermé à huit heures.

— Dans la séance du 18 octobre du *School Board* de Londres, M. Barnes a fait une fois de plus la motion de retirer la circulaire : par 21 voix contre 19, l'assemblée a passé à l'ordre du jour. M. Lyulph Stanley a proposé alors que la pétition votée le 7 avril par l'Association des instituteurs métropolitains fût prise en considération, et que le *School Board* exprimât le regret que la circulaire eût été envoyée : par 22 voix contre 19, l'assemblée a passé à l'ordre du jour. Ensuite M. Horobin a attiré l'attention sur une lettre adressée au *School Board* par le Comité exécutif de l'Union nationale des instituteurs au sujet de la circulaire, et a proposé qu'elle fût renvoyée pour rapport au Comité d'administration scolaire : par 21 voix contre 17, l'assemblée a passé à l'ordre du jour. M. Bruce a proposé ensuite au *School Board* de s'occuper du manifeste voté le 11 juillet par le meeting de l'Association des instituteurs métropolitains : par 24 voix contre 18, l'assemblée a passé à l'ordre du jour. M. Horobin a demandé alors que la séance fût levée, ajoutant que cette motion avait pour but d'attirer l'attention sur l'extraordinaire attitude que prenait la majorité : par 27 voix contre 15, la proposition a été rejetée. Le Rév. Stewart Headlam s'est alors levé, et en paroles violentes a pris à partie « cette majorité malhonnête, cette majorité de menteurs » *(this dishonourable majority, this lying majority)*; mais un grand tumulte s'est produit, et l'orateur n'a pu continuer : sur quoi, par 20 voix contre 18, l'assemblée a passé à l'ordre du jour, pour s'occuper de la question de la tempérance, à laquelle a été consacré le reste de la séance.

— Le Congrès annuel de l'Eglise anglicane *(Church Congress)* a eu lieu à Exeter les 9 et 10 octobre. On s'y est naturellement occupé de l'éducation, et l'évêque d'Exeter, qui présidait, a exprimé le vœu que, par un *Act* du Parlement, les personnes qui contribuent de leur bourse à l'entretien d'une école volontaire, qu'elle fût protestante, catholique ou israélite, fussent autorisées à déduire le montant de leur souscription de celui de la taxe scolaire qu'elles ont à payer en qualité de contribuables. Cette ingénieuse idée a été accueillie par de vifs applaudissements, et nul doute qu'un jour ou l'autre, quand les conservateurs auront une majorité assez compacte à la Chambre des communes, on ne la voie transformée en texte de loi.

— En octobre dernier, une exposition de reproductions d'œuvres d'art propres à la décoration des écoles a eu lieu à Toynbee Hall, à Londres; et à cette occasion M. Fitch, inspecteur honoraire des écoles normales, a fait une conférence remarquable sur l'imagerie scolaire.

— Un livre bleu récemment publié sur la statistique criminelle apporte des chiffres intéressants sur le rapport qui existe entre la diminution de la criminalité et le progrès de l'instruction populaire. En 1870, on comptait en Angleterre 1 écolier sur 13 habitants, et 1 voleur sur 280 habitants; en 1890, on comptait 1 écolier sur 5 habitants, et 1 voleur sur 513. Le tableau suivant montre la diminution progressive du nombre des individus accusés ou condamnés pour crimes et délits, et l'augmentation correspondante du nombre des enfants fréquentant l'école primaire :

	Accusés et condamnés	Enfants inscrits dans les écoles primaires
	—	—
1870	81,215	1,693,059
1875	73,963	2,744,300
1880	70,738	3,895,324
1885	61,457	4,412,148
1890	52,168	4,804,149

Espagne. — Un remaniement a eu lieu, le 4 novembre, dans le cabinet présidé par M. Sagasta. A la suite de ce changement ministériel, le portefeuille du Fomento, qui était aux mains de M. Groizard, a été remis à celles de M. Puigcerver.

— L'habitude des excursions scolaires se répand de plus en plus en Espagne. C'est M. Sardá qui en prit le premier l'initiative en 1886, avec un certain nombre d'élèves de l'école normale centrale d'instituteurs de Madrid; il a trouvé depuis de nombreux imitateurs, non seulement dans les écoles normales des provinces, mais même outre-mer, à Porto-Rico.

Pendant l'année scolaire qui vient de s'achever, les excursions de l'école normale de Madrid ont été de deux sortes : excursions géolo-

giques, dans les sierras de San Isidro, Almodóvar et Rivas, et dans la sierra Carpetana; excursions artistiques et historiques, formant le complément du cours d'histoire de la civilisation, aux villes de Ségovie, Alcalá, Guadalajara, à l'Escurial et au Pardo. Le directeur et le secrétaire du Musée pédagogique de Madrid, MM. Cossío et Rubio, ont prêté leur concours dévoué à l'organisation de ces excursions, dont les frais sont entièrement supportés par les participants, sans aucun concours financier de l'administration.

L'éducation physique n'est pas négligée à l'école normale centrale. Presque tous les dimanches, un certain nombre d'élèves prennent part aux jeux en plein air, tels qu'on les pratique en Angleterre (*foot-ball*, *rounders*, etc.), qui ont lieu sous la direction de M. Sardá, depuis plusieurs années, sur la rive gauche du Manzanarès, entre la Puerta de Hierro et le pont San Fernando.

Il est intéressant d'ajouter que ces excursions et ces jeux en plein air sont de caractère « mixte », c'est-à-dire que des personnes du sexe féminin, particulièrement de jeunes institutrices, sont admises à y prendre part, « sans qu'il en résulte, dit le journal de Madrid (le *Heraldo*) auquel nous empruntons cette information, aucun des inconvénients dont parlent si volontiers les adversaires de la coéducation ».

— En dépit du décret du 24 octobre 1893 (voir la *Revue* du 15 novembre 1893, p. 479), qui devait mettre un terme aux abus signalés depuis si longtemps dans le régime des finances municipales, les traitements des instituteurs continuent à n'être payés que d'une façon très irrégulière. Le *Magisterio español* nous fait connaître les chiffres suivants, qui représentent l'arriéré de traitements dû aux instituteurs dans la province de Valence :

Arriéré dû pour la période antérieure au 1er juillet 1893.	303.766 26
Pour l'année allant du 1er juillet 1893 au 1er juillet 1894.	89.480 89
Pour le trimestre juillet-septembre 1894	192.518 65
TOTAL. . . . . . Fr.	585.765 80
Au 1er juillet 1894, le total de l'arriéré s'élevait à Fr.	412.038 42
Accroissement de l'arriéré en trois mois	173.727 38

Ces chiffres se passent de commentaires.

Hollande. — Dans une récente discussion au Conseil communal d'Amsterdam, un membre du Conseil, M. Den Hertog, ancien instituteur, a dit que la discipline scolaire pouvait très bien être maintenue sans qu'il fût nécessaire d'avoir recours à des « idées mythologiques ».

Le journal pédagogique le *Wekker* blâme très vivement le langage de M. Den Hertog; il lui reproche d'avoir, par l'emploi d'une expression imprudente et inexacte, fourni une arme aux adversaires de

l'école publique : « Si un mot aussi inoffensif que le mot *neutre*, dit-il, a pu déjà faire beaucoup de tort, qu'on juge de l'effet que doit produire le mot *mythologique* sur des âmes pieuses... Les instituteurs publics désirent rester sur le terrain de l'article 33 de la loi sur l'instruction primaire[1]; aussi longtemps que cet article subsistera, la discipline scolaire reposera sur un principe que ne saurait ébranler un mot à effet, imprudemment jeté dans la discussion d'un budget communal. »

Italie. — M. Baccelli, ministre de l'instruction publique, a décidé une revision des programmes de l'enseignement élémentaire, dans le sens d'une simplification. Il a nommé à cet effet, il y a un mois, une commission chargée de recueillir les conclusions formulées dans le sein des commissions provinciales et des conférences, et de préparer un projet. Cette commission est formée de MM. Napoléon Castellini, inspecteur central, Zaglia et Castelli, provéditeurs des provinces de Pesaro et d'Ascoli, Toti, directeur de l'école normale d'institutrices de Rome, et Giacomo Veniali, professeur et directeur du journal le *Nuovo Educatore*.

— A propos des récentes déclarations de M. Crispi, affirmant que l'idée de la Divinité était l'ancre de salut à laquelle devait s'attacher l'Italie pour sortir des difficultés de sa situation, le *Nuovo Educatore* de Rome publie, sous la signature de M. Ettore Berni, un article où nous lisons ce qui suit :

« Depuis quarante ans, rien n'a été fait pour arracher ce peuple à l'ignorance, pour lui faire aimer sa patrie devenue libre, qui ne lui impose que des charges, sans lui conférer aucun bienfait.

C'est chose amère que d'être contraint de l'avouer, mais c'est la dure vérité.

Des millions et des millions ont été gaspillés pour les choses militaires, pour la politique intérieure, pour les chemins de fer, pour la politique africaine; mais rien, ou bien peu de chose, n'a été dépensé pour l'éducation nationale, qui devait être la pierre angulaire de la grandeur de l'Italie.

A quoi servent les canons et les navires quand il n'y a pas de citoyens?

Une pauvre petite école, bien insuffisante, une loi qui oblige à la fréquenter, mais sans accorder aucun secours à la misère qui prive inexorablement des milliers d'enfants du pain du corps et de celui de l'intelligence, voilà tout ce qui s'est fait en Italie pour l'instruction et l'éducation du peuple.

Des maîtres mal payés, mal préparés ; des écoles étroites, sans air, sans lumière, sans mobilier, négligées par les autorités politiques et municipales, quand elles ne sont pas livrées aux mains des ennemis de nos institutions, qui en font autant de séminaires pour la propa-

1. Voir le texte de cet article dans la *Revue pédagogique* du 15 mai 1890, p. 405.



gande cléricale : faut-il s'étonner, avec cela, d'avoir à constater aujourd'hui, en Italie, l'apparition de deux partis extrêmes également redoutables et menaçants, l'anarchie, d'une part, qui voudrait tout détruire, et le cléricalisme, de l'autre, qui voudrait tout conserver? Il devait en être ainsi dans un pays comme le nôtre, arrivé à la liberté sans y avoir été préparé, dans un pays où le peuple est resté ce qu'il était au temps de la servitude et du despotisme.

La faute de cette dégénération morale qui enveloppe la société doit être cherchée dans la légèreté avec laquelle on dépense les ressources du pays, pendant qu'on lésine honteusement lorsqu'il s'agit de l'éducation populaire, qui devrait être la force morale de la nation.

Et maintenant, à ce pauvre peuple, saigné par les impôts, consumé par la pellagre, abruti par la corruption et l'ignorance, on vient dire aujourd'hui avec une féroce ironie : Elève ton cœur et ton esprit à Dieu, très excellent et très grand! »

République Argentine. — Nous empruntons au message présidentiel adressé au Congrès les renseignements suivants sur l'état de l'instruction primaire en 1893 :

Le nombre total des écoles primaires, publiques et privées, a été de 3,103, avec 249,808 élèves inscrits; le chiffre de la fréquentation moyenne a été de 194,067 élèves. Il y a, sur l'année précédente, un accroissement de 213 écoles et de 3,276 élèves. Le nombre des instituteurs a été de 2,776, celui des institutrices de 4,965.

Les écoles normales d'instituteurs ont compté 335 élèves, les 14 écoles normales d'institutrices ont compté 650 élèves, et les 7 écoles normales mixtes 223 élèves.

— On annonce qu'un Congrès pédagogique, auquel seront convoqués des représentants de toutes les provinces de la République, se tiendra à Santa-Fé au mois de janvier prochain.

— Le Dr Berra, le pédagogue urugayen bien connu, a accepté récemment les fonctions de directeur des écoles primaires de la province de Buenos-Aires. Son premier acte a été d'écarter de l'enseignement tous les instituteurs non brevetés, ce qui a eu pour conséquence la fermeture momentanée d'environ trois cents écoles. Cette mesure a soulevé une grande émotion, et une partie de la presse argentine la critique en termes très vifs. Il est probable que M. Berra ne s'y est pas décidé sans de bonnes raisons.

Russie. — Nous empruntons à un article de M. Alfred Bamband, publié dans la *Revue bleue* du 10 novembre, les chiffres suivants relatifs au développement de l'instruction publique en Russie pendant le règne du tsar Alexandre III :

« Le nombre des étudiants, dans les huit universités de l'empire, a plus que doublé sous ce règne : il était de 5,629 en 1877, de 14,000 en 1886. La situation des professeurs a été relevée, des *Docenten* ont été créés, le nombre des étudiants boursiers s'est élevé de 1,734 à 4,678.

Dans les écoles d'enseignement secondaire pour les garçons, 51,000 élèves en 1877; déjà en 1886, 144,415, auxquels il faut ajouter 85,743 jeunes filles. La liste de ces établissements s'est accrue dans la même proportion : 1,016 au lieu de 464. Il y a des gymnases de garçons et de filles jusqu'en Sibérie, dans la province de l'Amour (frontière de Chine), dans celle du Syr-Daria (Turkestan).

Même progrès pour l'enseignement primaire : au lieu de 25,077 écoles fréquentées par 1,036,851 élèves, il y avait, au dernier recensement (1886), 35,517 écoles et 1,922,000 écoliers ou écolières. Dans ce nombre ne sont pas comprises les écoles spéciales aux israélites et au musulmans. Si loin que soit encore la Russie d'avoir pu généraliser, comme on a fait chez nous, l'enseignement primaire (et il lui faudrait pour cela 300,000 écoles et un budget scolaire de 400 millions), il est certain que, pour cet ordre d'enseignement comme pour les autres, la marche en avant est des plus rapides. »

Suisse. — Il y a quelques mois, sur l'initiative de quelques partisans du cantonalisme extrême, appuyés par les catholiques ultramontains, une proposition assez singulière avait surgi : il s'agissait d'enlever à la Confédération une partie de la recette des douanes, qui forme sa principale ressource, en attribuant aux cantons, sur cette recette, une somme calculée à raison de 2 francs par habitant, ce qui représente un total d'environ 6 millions. Les cantons auraient disposé de cet argent selon leurs fantaisies particulières, — et on devinait à quelles œuvres les ultramontains se proposaient de l'employer, — tandis que la Confédération, appauvrie, n'aurait plus été en mesure de fournir à l'instruction primaire les subventions qu'une future loi fédérale prescrira, on l'espère, dans un prochain avenir. La proposition fut très mal reçue de la plus grande partie de la presse suisse : et le langage populaire, assimilant le « pillage » projeté de la caisse fédérale aux expéditions jadis entreprises par les routiers en quête de butin qui s'en allaient rançonnant villes et campagnes, la flétrit du nom de *Beutezug*. Il était à craindre que l'appât d'un gain matériel n'amenât dans les rangs des *Beutezügler* un nombre considérable d'électeurs ignorants et intéressés; aussi les amis de la Suisse n'attendaient-ils pas sans quelque anxiété le résultat du vote populaire sur la proposition, vote qui avait été fixé au dimanche 4 novembre. Ce résultat a été des plus rassurants pour l'avenir de la démocratie helvétique : 327,000 voix contre 136,000 ont rejeté la proposition soumise au peuple, et le péril dont le *Beutezug* avait un instant menacé la Confédération s'est trouvé conjuré par le bon sens populaire.

— Nous trouvons dans l'*Éducateur* les deux faits-divers suivants :

La commune d'Attikofen (canton de Soleure), qui, par deux fois, a destitué son régent, homme fort capable, a été déclarée en état de boycottage par le corps enseignant soleurois.

La section tessinoise de la *Société de Pie IX* a fait parvenir au gouvernement du canton du Tessin une pétition couverte de 12,000 si-

gnatures pour demander la révocation de M. le professeur Marchese, coupable d'avoir blasphémé la religion catholique. Le gouvernement tessinois a écarté cette pétition.

Union américaine. — La *National Educational Association* a tenu son congrès annuel à Asbury Park, New-Jersey, du 10 au 13 juillet dernier, avec un grand succès. Six mille personnes y ont pris part, sous la présidence de M. A. G. Lane, surintendant des écoles de Chicago. Parmi les éducateurs présents, on remarquait M. Harris, commissaire fédéral de l'éducation, M. Stanley Hall, et M. Nicholas Murray Butler, qui a été élu président de l'Association pour l'année 1894-1895.

— Nous trouvons dans un journal allemand un singulier récit relatif au *School Board* de la ville de Détroit (Michigan). Le maire, M. Pingree, s'étant rendu à la séance du *School Board*, dit qu'il avait un devoir pénible à remplir, celui d'annoncer que plusieurs membres du *Board* étaient accusés d'avoir reçu des pots-de-vin, et qu'il allait faire procéder à leur arrestation; il ajouta qu'il invitait les coupables, sans les nommer, à se dénoncer eux-mêmes, et à donner leur démission avant d'être conduits en prison. Comme aucun des membres présents ne faisait mine de déférer à cette invitation, le maire fit entrer la police, et, sur son ordre, quatre membres du *School Board* furent arrêtés séance tenante. Ils ont été, depuis, mis en liberté provisoire, sous une caution de 5,000 dollars, jusqu'à l'issue du procès qui leur est intenté.

Venezuela. — A la suite de la révolution qui a eu lieu dans les États-Unis du Venezuela en 1892, une nouvelle constitution a été élaborée, et un nouveau président, M. Joaquin Crespo, a été élu. Il est entré en fonctions en mars 1894, et a confié les fonctions de ministre de l'instruction publique au Dr Modesto Urbaneja; ce dernier a été remplacé, trois mois plus tard, par un homme plus jeune, le Dr Luis Espelozín. La *Revista de la instrucción pública*, qui paraît à Caracas depuis le commencement de cette année, sert d'organe au ministère de l'instruction publique; elle annonce que le nouveau gouvernement prépare une série d'importantes réformes dans le régime scolaire.

Le Gérant : A. Bouchardy.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 20948-10-94.

BIBLIOTHÈQUE

DES

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES

ET DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

Publiée sous la direction de M. **Félix MARTEL**, inspecteur général de l'instruction publique

---

OUVRAGES PARUS

CHATEAUBRIAND. **Extraits**, par M. Métivier, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 50

VOLTAIRE. **Charles XII.** Extraits par M. Guy, professeur à l'école Monge. In-12, cart. . . . . » fr. 75

FÉNELON. **Extraits.** (Télémaque, dialogues et fables), par M. Poitrineau, inspecteur d'académie. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 25

Robinson Crusoé. Extraits par M. Mossier, professeur à l'École normale d'instituteurs de la Seine. In-12, cart. . . . . » fr. 75

SWIFT. **Extraits de « Gulliver »**, par M. Hannedouche, inspecteur primaire . . . . 1 fr. 25

WALTER SCOTT. **Quentin Durward** et quelques extraits d'autres œuvres, par M. Métivier, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. In-12, cart. . . . . 2 fr. »

DON QUICHOTTE. **Extraits**, par M. E. Carles, professeur au collège Chaptal. In-12, cart. . . . . 1 fr. 25

Théâtre classique du XVII[e] et du XVIII[e] siècle, par MM. Félix Martel, inspecteur général de l'instruction publique, et Devinat, directeur de l'école normale d'instituteurs du Rhône, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique. . 2 fr. 50

Histoire, cours de première année, par MM. Vast, examinateur d'admission à l'École militaire de Saint-Cyr, et Jallifier, professeur au lycée Condorcet et à l'École normale supé[illegible] d'instituteurs. . . . . . . [illegible]
Cours de deuxième année. [illegible]

Algèbre, par MM. Hue et Vag[illegible], professeurs à l'école pratique indus[illegible] commerciale de Reims, direc[illegible] *Journal des candidats aux Écoles [illegible]nales d'Arts et Métiers*. In-12, cart. [illegible]

Arithmétique, cours de prem[illegible] de seconde années, par M. Gr[illegible]gnage, directeur de la section comm[illegible]ciale à l'École pratique industrielle [illegible] commerciale de Paris . . . . 2 fr. [illegible]

Géométrie, premier volume : géom[illegible] plane, arpentage et lever des pl[illegible] par MM. Hue et Vagnier, profess[illegible] l'École pratique industrielle [illegible]merciale de Reims, directeurs [illegible] *Journal des candidats aux Écoles [illegible]nales d'Arts et Métiers* . . . . 3 fr. [illegible]
Cours de deuxième année. [illegible]

Physique, par M. Paul Poiré, [illegible]seur au lycée Condorcet et à l'É[illegible] normale supérieure d'instituteurs [illegible] 12 cart.
Cours de 1[re] année . . . . [illegible]
Cours de 2[e] et 3[e] années. [illegible]

Chimie, cours de première an[illegible] M. Paul Poiré. . . . . . . [illegible]

Travaux manuels, garçons ([illegible] dessins), par M. Doin, inspecteur [illegible]maire . . . . [illegible]

Agriculture et horticulture [illegible]mière année, par MM. Mo[illegible], professeur d'agriculture et L[illegible], directeur de l'école primaire supé[illegible] Dol. . . . . [illegible]

D'AUTRES VOLUMES PARAITRONT ULTÉRIEUREMENT

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGT-CINQUIÈME

N° 12. — Décembre 1894

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXV. N° 12. 15 décembre 1894.

REVUE PÉDAGOGIQUE

VICTOR DURUY

En me demandant de parler ici de Victor Duruy, la direction de la *Revue pédagogique* a voulu faire entendre la voix d'un disciple qui lui a voué un profond sentiment de respectueuse affection. Ancien élève de Victor Duruy, camarade et ami de ses fils, je viens rendre témoignage à une noble mémoire, remplir un devoir de reconnaissance et d'amitié.

Lorsque, pour employer ses propres expressions, la main puissante du souverain alla le prendre au troisième rang pour le mettre au premier, Victor Duruy semblait aussi peu préparé que possible à l'exercice des fonctions ministérielles. Tour à tour professeur d'histoire à Reims et à Henri IV, à l'École normale et à l'École polytechnique, inspecteur de l'académie de Paris, puis inspecteur général, il devait à ses livres son immense notoriété, et c'est le moins connu de ses ouvrages, une brochure politique non signée, œuvre de circonstance, sur les *Papes princes italiens*, qui l'avait désigné à l'attention de l'empereur. Comme nous tous, Napoléon III s'était laissé prendre à la magie de ce style qui abonde en pensées fortes et en gracieuses images, à cette langue si française qui sait être familière sans jamais devenir triviale, à cette prose si châtiée et pourtant si naturelle et si aisée. Comme écrivain, Victor Duruy fut hors de pair. C'est l'écrivain bien plus que le professeur qui a exercé sur toute la jeunesse française une action considérable. Ceux qui l'ont eu pour maître se rappellent ses conseils, son affectueuse bienveillance, son autorité morale qui était immense : ils ont surtout conservé le souvenir de ses écrits plutôt que celui de sa parole qui manquait de chaleur. C'était une joie dans la classe quand Victor Duruy, au lieu de nous entretenir de la guerre de Sept ans ou du Partage de la Pologne, nous communiquait les bonnes feuilles d'un livre nouveau, et cette joie nous était donnée souvent : nous avons connu et savouré, bien avant le public, les jolies pages du *Voyage de Paris à Bucharest*. Il

n'est pas étonnant que l'empereur ait été séduit, comme tous les lecteurs de Victor Duruy, et qu'il ait fait du professeur un grand-maître de l'Université. Les affinités étaient nombreuses entre le souverain et le ministre. Et d'ailleurs jamais choix plus inattendu ne se trouva plus justifié. Ministre improvisé, Victor Duruy trompa les malignes espérances de ceux que son élévation avait surpris ou indignés, il dépassa l'attente de tous ceux qu'elle avait réjouis. C'est qu'il apportait à la direction de l'instruction publique un amour profond du peuple, une conception haute et ferme des besoins de la démocratie, un sentiment du devoir professionnel, une dignité calme et fière, une intégrité que l'on n'a rencontrés au même degré chez aucun des ministres du Second Empire.

Si l'on réfléchit aux résistances qu'il a trouvées dans l'entourage même du souverain, à la levée de boucliers ecclésiastiques provoquée par le fameux discours du 11 mars 1867, et surtout à la force d'inertie d'une partie du haut personnel universitaire, qui a accumulé sur sa route les formidables obstacles de l'apathie et de la routine, on admirera qu'il ait pu remplir, sans une heure de défaillance, la tâche qu'il s'était assignée. Il n'est pas une partie de l'administration si complexe de l'instruction publique qu'il n'ait embrassée d'un regard ferme et clair. Il n'en est pas une où il n'ait mis sa marque. En tous sens, les grands ministres réformateurs de la République, les Jules Ferry, les Goblet, les Bourgeois, les Spuller n'ont eu qu'à reprendre et à compléter son œuvre. Il a été vraiment un précurseur.

Nous ne rappellerons, dans cette *Revue*, que ce qu'il a fait pour l'enseignement primaire. Le rapport à l'empereur du 6 mars 1865 sur l'obligation, le décret du 28 mars 1866 sur la gratuité, et la loi du 10 avril 1867 sur l'enseignement primaire sont les trois actes principaux de cette féconde administration. Le rapport du 6 mars, qui eût gagné la cause de l'obligation, si elle avait pu l'être à ce moment, était trop absolu, au moins dans les prémisses, Victor Duruy lui-même l'a reconnu, et les conclusions, assez timides et assez vagues pour que l'empereur ait pu y souscrire, se bornaient à déclarer que l'instruction populaire était un grand service public et que ce service, comme tous ceux qui profitent à la communauté, devait être payé par la communauté tout entière. Napoléon III ne fit pas plus de difficultés pour affirmer, avec son ministre, que le

droit de suffrage a pour corollaire le devoir d'instruction, et que tout citoyen doit savoir lire, comme il doit porter les armes et payer l'impôt.

Le décret du 28 mars 1886, qui étendit la gratuité sans détriment pour les instituteurs, et qui était un acheminement vers la gratuité absolue, conseillée et confiée aux municipalités, provoqua d'abord la même opposition. On allait répétant dans les milieux gouvernementaux que la gratuité absolue c'était le socialisme, comme on avait dit que l'obligation, même votée par la commune, même appliquée avec de faibles sanctions par un conseil de pères de famille, c'était l'utopie insensée, la persécution et la tyrannie. Victor Duruy n'était pas homme à se laisser arrêter par ces critiques ou par ces attaques. Quand l'attaque était trop violente ou la critique de trop mauvaise foi, il répondait par une note précise et dédaigneuse du *Bulletin* de son ministère, où il se contentait de rétablir l'exactitude des faits; il répondait plus volontiers encore dans un discours public aux Sociétés savantes, à l'Association philotechnique ou à l'Association polytechnique, disant les résultats acquis, montrant par exemple que lorsque le nombre des enfants admis gratuitement dans les écoles augmente de cent mille et que la rétribution scolaire est diminuée d'un million, cette diminution équivaut à une remise d'impôt d'égale somme.

Ces constatations, Victor Duruy les répétait dans toutes les cérémonies publiques, et, d'habitude, il en faisait modestement remonter tout le mérite à l'empereur. Mais le légitime orgueil des grands services rendus à l'Université et au pays éclata dans la discussion de l'importante loi du 10 avril 1867, qu'il appela une loi de justice, de réparation et d'humanité. Il dit, aux applaudissements du Corps législatif, que cette loi créait 8,000 écoles de filles et 2,000 écoles de hameaux, qu'elle instituait 13,000 maîtresses de travaux à l'aiguille, qu'elle améliorait la situation de 15,000 institutrices, qu'elle assurait le sort de 14,000 adjoints, qu'elle garantissait une indemnité aux 30,000 instituteurs ou institutrices dirigeant des cours d'adultes.

C'est le 11 mars 1867, dans le cours de la discussion sur l'article 18, relatif à la dispense du service militaire, que Victor Duruy prononça la fameuse phrase qui lui a été fort reprochée. « Le pays, disait-il, le pays, avec son vieux bon sens gaulois, ne comprendra jamais

un privilège en cette matière, ni qu'avec trois aunes de drap noir ou gris un chef de communauté puisse faire, en dehors du service public, un dispensé militaire. » Cette conclusion, venant après une discussion de doctrine très serrée, n'était certainement pas nécessaire pour faire repousser l'amendement de MM. Kolb-Bernard et Chesnelong; mais on comprend que Victor Duruy, harcelé au dehors par les attaques du parti clérical, depuis qu'il avait prétendu, au grand effroi de Mgr Dupanloup, organiser l'enseignement secondaire des jeunes filles, ait senti la patience lui échapper et se soit départi de la gravité habituelle aux orateurs du gouvernement.

Il n'avait du reste rien d'officiel dans le tempérament ni dans le style, et sa correspondance avec les recteurs, avec les préfets, est pleine d'aperçus ingénieux, de vives saillies, surtout de pressantes recommandations, de fréquents appels au sentiment du devoir. Il ne se ménageait guère lui-même, et il n'admettait pas que les autres, si haut placés qu'ils fussent, oubliassent qu'ils étaient avant tout les serviteurs de l'État. *Nulla dies sine linea*, telle était sa devise. Chaque jour, une instruction nouvelle était adressée aux recteurs pour tout ce qui concernait l'enseignement, aux préfets pour tout ce qui était relatif au personnel. L'enseignement, il le voulait plus national et plus pratique; le personnel, il le voulait mieux rétribué et plus honoré.

Nous énumérerons rapidement toutes les mesures qu'il a prises pour atteindre ce double résultat. Dès son arrivée au ministère, il adresse aux préfets un modèle de statuts pour l'établissement de sociétés de secours mutuels des instituteurs et des institutrices, et il leur signale, comme un exemple à imiter, le Comité de la Société de secours mutuels de la Seine, qui fait à ses membres une retraite annuelle de 300 francs. La création de ces sociétés était d'autant plus nécessaire que, lorsque Victor Duruy arriva au pouvoir, les pensions de retraite des instituteurs, en province, étaient de 40, 50 ou 60 francs au maximum. Il les éleva au taux uniforme de 75 francs en 1864 et de 95 francs en 1865. Dès le 19 mars 1866, dans une circulaire aux préfets, il constatait les heureux résultats de son initiative : 49 sociétés de secours mutuels existaient dans 44 départements, 23 s'étaient constituées depuis qu'il était ministre, et pour la seule année 1865 les ressources de ces sociétés avaient atteint 181,000 francs.

Nous ne citerons pas les relèvements de traitement des instituteurs, des maîtres adjoints et des directeurs d'école normale, des inspecteurs primaires. Disons seulement que Victor Duruy, à la fin de l'année 1865, pouvait considérer comme une victoire la fixation à 440 francs du traitement des institutrices publiques. Mais nous rappellerons l'efficacité de son intervention auprès des communes, pour faire attribuer à tout instituteur un mobilier décent, d'une valeur de 600 francs. Il désire que la maison d'école soit, comme la cure, la maison modèle du village, qu'elle brille de cette propreté qui est le luxe du pauvre. Faisant un retour sur lui-même, ou regardant autour de lui, il s'indigne presque que les hauts fonctionnaires soient logés et meublés somptueusement, quand les humbles le sont si petitement. Il faut relire ses objurgations contre les municipalités parcimonieuses, qui se croyaient quittes envers l'instituteur quand elles lui avaient fourni quelques meubles boiteux acquis à prix réduit. Il proteste énergiquement et fréquemment contre les retards de trois, six et neuf mois apportés au paiement du traitement des instituteurs, et il met un terme à cet abus qui faisait peser sur toute la carrière de l'instituteur le poids des premières dettes.

Victor Duruy avait une si haute idée de l'instituteur, auquel il demandait un don complet de lui-même, qu'il s'ingéniait à lui procurer des ressources supplémentaires, pour lui assurer un surcroît de considération. « Le prêtre à l'autel, le professeur dans sa chaire, disait-il, ont une même tâche. » Il l'a dit, il l'a pensé, de l'instituteur plus encore que du professeur, parce que l'instituteur agit directement sur la masse de la nation, qui est notre grande réserve d'intelligence et de force. On sait la part prise par les instituteurs à l'enseignement des adultes : dans un de ses plus beaux discours, celui qu'il adressait aux Sociétés savantes, le 18 avril 1868, Victor Duruy félicita les membres des trois enseignements dont le dévouement avait attiré sur les bancs des écoles du soir près d'un million d'hommes; mais ses félicitations furent particulièrement cordiales à l'adresse des instituteurs : ils avaient été les principaux instigateurs de cet admirable mouvement qui était parti d'en bas, « comme la sève qui monte dans les grands chênes »; ils avaient été les plus nombreux, les plus ardents dans cette croisade contre l'ignorance. Et à l'Exposition universelle de 1867,

quand le jury international du dixième groupe, que présidait Liebig, vota une médaille d'or aux instituteurs de France, aucune récompense n'alla plus droit au cœur du ministre.

Victor Duruy ne voulait pas seulement que l'instruction populaire eût un caractère national, parce qu'elle profite à la communauté comme tous les grands services publics, il voulait qu'elle eût un caractère pratique, à l'école primaire comme à l'école normale, qu'elle fût appropriée aux besoins locaux et dirigée en vue des applications industrielles, commerciales ou agricoles. Il faut un jardin attenant à chaque école primaire et un vaste terrain auprès de chaque école normale; il faut enseigner le chant dans les écoles primaires, le chant et la musique dans les écoles normales; il faut exercer les normaliens à la reliure et au cartonnage: il faut surtout fortifier l'enseignement dans les écoles normales, en changeant les méthodes et particulièrement celle de l'enseignement du français et de l'enseignement de l'histoire. Dans le cours de français, que l'on évite les abstractions et les subtilités; dans le cours d'histoire, que l'on aille droit aux grands hommes et aux grands événements. Surtout que l'on donne à ce dernier cours, en troisième année, deux conclusions : l'une sera le tableau de notre constitution politique, parce que les hommes chargés de l'éducation du peuple doivent connaître les institutions qui nous régissent; l'autre sera l'exposé de notre organisation économique, parce que les maîtres de l'enfance doivent lui apprendre que la loi du travail domine la société, que l'esprit d'ordre la conserve, et que l'esprit de bienfaisance l'honore.

Avons-nous besoin d'ajouter que dans les écoles normales, où l'enseignement est donné avec cette hauteur de vues, la discipline est moins étroite, que les élèves de troisième année partagent la surveillance avec les maîtres, que les pratiques de liberté prudemment introduites donnent à tous le sentiment de la responsabilité, que l'école devient un sérieux apprentissage de la vie?

Nous n'avons qu'à citer, en suivant l'ordre chronologique, les mesures édictées ou les conseils prodigués, pour justifier le titre de précurseur que nous avons donné à Victor Duruy.

Le ministre de l'Empire a conçu tout ce que les ministres de la République ont exécuté. Il encourage la fondation des bibliothèques scolaires et populaires, cette précieuse ressource contre

l'ennui, la paresse et les distractions mauvaises; il crée pour les adultes qui n'auront pas laissé « se rouiller entre leurs mains, comme il arrive trop souvent, l'instrument reçu à l'école primaire », des prix cantonaux, des prix d'arrondissement et un prix départemental : le prix de l'empereur; il centralise à l'Observatoire de Paris les observations météorologiques faites par soixante-dix écoles normales d'instituteurs. Sur toute la surface de la France, il autorise l'admission gratuite des sourds-muets dans les écoles primaires, et il indique, avec une pitié attendrie, les meilleurs moyens de faire leur éducation; il réglemente, le 3 juillet 1866, les examens du brevet de capacité; le 20 août de la même année, il invite les recteurs à généraliser l'usage du certificat d'études primaires; le 25 septembre suivant, il prescrit de couper les classes de trois heures par un repos d'un quart d'heure dans les écoles primaires communales.

Dans la longue et remarquable instruction du 12 mai 1867, sur l'application de la loi du 10 avril, il recommande instamment aux préfets l'institution de la caisse des écoles; il montre comment, en confiant immédiatement à des femmes la surveillance des travaux à l'aiguille dans les écoles mixtes, on restreint les inconvénients de la coéducation, et surtout il prescrit à ses correspondants, trop partisans de la centralisation, de ne pas donner la même physionomie à toutes les écoles, de ne pas les soumettre toutes aux mêmes règles. Il marque excellemment la distinction entre les salles d'asile et les écoles primaires; il montre le danger qu'il y aurait à détourner les salles d'asile de leur destination, à fatiguer et à appauvrir l'intelligence des enfants en leur imposant des efforts prématurés; le danger, non moins grave, qui consisterait à admettre à l'école des enfants trop jeunes, qui s'y étioleraient, en assistant pendant de longues heures à des leçons inintelligibles, et seraient privés des heures de repos si nécessaire à leur âge. « Les enfants, nous écrivait-il dans une lettre particulière, sont des oiseaux à qui il faut de l'espace, de l'air et du soleil. »

Dans le beau volume publié par Delalain et qui porte ce titre : *L'administration de l'Instruction publique de 1863 à 1869*, Victor Duruy a résumé, comme il savait le faire, en traits d'un relief vigoureux, l'œuvre qu'il a accomplie ou qu'il a tentée en matière d'enseignement primaire. Quel était son but en multipliant les écoles,

en en mettant dans les hameaux les plus reculés et en y attirant tous les enfants du pays par la contrainte morale de la persuasion et de l'exemple, à défaut de l'obligation? quel, en assurant la gratuité de l'école aux indigents des campagnes comme à ceux des villes, et en garantissant à tous ceux qui en ont besoin le dégrèvement de l'impôt scolaire? quel, en réparant par la classe du soir la faute de la famille ou l'erreur du passé? quel, en fortifiant par l'emploi de meilleures méthodes l'enseignement des écoles normales, de façon à faire des douze cents maîtres qui en sortent chaque année autant d'agents du progrès? quel enfin, en assurant le présent et l'avenir des institutrices et des instituteurs, en les honorant à leurs propres yeux et à ceux de leurs concitoyens? Son but, il l'a indiqué lui-même dans toutes ses instructions, dans toutes ses circulaires, dans tous ses discours. Toutes ses réformes, il les a considérées comme une conséquence logique, naturelle de notre organisation politique et sociale. Il lui a semblé qu'après avoir proclamé la souveraineté du peuple, mis le suffrage universel dans la constitution, la libre concurrence dans l'industrie, et la discussion des problèmes sociaux dans l'atelier, on avait le devoir étroit, pour sauvegarder à la fois le travail national, l'ordre et la liberté, d'étendre par tous les moyens l'instruction et l'intelligence de classes laborieuses. Il a fait de l'éducation du suffrage universel le principe même de ses actes pédagogiques et la règle de toute sa conduite politique.

La dernière pièce du volume publié chez Delalain est une comparaison fort instructive entre les budgets de 1864 et de 1870. Victor Duruy signale avec fierté une augmentation de dépense de 45 0/0, presque de moitié. Nous n'entrerons pas dans le détail de cette augmentation : les chiffres de 1870 nous paraîtraient aujourd'hui ridiculement mesquins; mais nous avons tenu à dire que Victor Duruy avait donné le signal de ces augmentations progressives du budget de l'enseignement national, qui ne pourraient s'arrêter ou rester stationnaires qu'au détriment de la grandeur morale de la France, de son progrès scientifique et de la paix sociale.

Il nous reste à recueillir dans les 900 pages de ce volume, simple recueil d'actes et de discours, destiné à tenir une si grande place parmi les ouvrages qui garderont la mémoire de Victor Duruy, les

sentences morales, les grandes et fortes pensées que l'on y rencontre à chaque ligne. Nous les citerons au hasard, en choisissant de préférence celles qui ont rapport à l'éducation du peuple.

« Bien au-dessus du talent, de l'esprit et de la science, placez ce que tout le monde peut se donner : la probité professionnelle. »

« Nous avons une éducation classique, ce qui est un bien, mais nous n'avons pas une éducation nationale. »

« L'argent dépensé pour les écoles sera épargné pour les prisons. »

« C'est parmi les enfants abandonnés à l'ignorance et au vagabondage que le crime lève plus tard sa dîme funeste. »

« La société moderne porte la lumière jusque dans les rangs les plus obscurs pour y découvrir le grand homme ou le citoyen utile, caché peut-être dans une intelligence qui s'ignore. »

« Il faut échapper à cette grande maladie de l'âme : le froid. »

« Une société est comme une immense pyramide : plus la base en sera large et solide, plus les assises intermédiaires en seront élevées et fortes, plus haut aussi la tête montera dans la lumière. »

« En France, l'honneur est la première des rémunérations. »

« Le progrès moral suit le progrès de l'intelligence. Défrichons les esprits : c'est dans les terrains incultes que poussent les plantes inutiles ou nuisibles. »

Victor Duruy n'aura pas de monument funèbre : sa modestie s'y est refusée. Ne pourrait-on lui rendre le plus délicat et le plus mérité des hommages en gravant ces pensées lapidaires sur les murs de nos écoles publiques? Quelles belles leçons auraient sous les yeux les enfants du peuple, du peuple dont il était et qui a toujours eu les meilleures tendresses de ce grand cœur et de ce grand esprit!

« Je suis un des plus vieux soldats de l'université militante », disait Victor Duruy dans sa première allocution, celle qu'il adressait au Conseil impérial de l'instruction publique le 7 juillet 1863. Sept ans plus tard, parlant sans métaphore, hélas! il nous écrivait : « Il faut se considérer comme un soldat commandé de bataille et aller au feu, sans penser à soi-même ». Les mauvais jours étaient venus avec la guerre. Victor Duruy, grand-officier de la Légion d'honneur, fit son devoir simplement, modestement, comme le devoir veut être fait, et après le siège il reprit ses études historiques que la politique avait interrompues. On sait quelles traces il y a laissées : l'administrateur s'est retrouvé l'un des premiers historiens de notre temps.

Cruellement atteint dans son patriotisme par les événements de 1870, Victor Duruy se réfugia dans le labeur acharné qui avait

rempli toute sa vie. Sans doute, pendant ces dernières années, sa pensée a dû se reporter parfois vers les jours brillants de 1863 à 1869, vers l'époque où, siégeant dans les conseils d'un souverain qui ne lui demanda ni le sacrifice d'une conviction, ni le sacrifice d'une amitié, il sut rester le serviteur passionné du pays et de l'Université. Qu'il n'ait jamais regretté l'exercice de ce pouvoir, où il avait mis à la fois du bon sens et du cœur, nous n'oserions le dire: celui-là n'est pas digne de gouverner les hommes qui prend aisément son parti de l'impuissance où il est réduit par la politique, qui voit sans chagrin se briser entre ses mains le bon outil avec lequel il travaillait si bravement à la grandeur intellectuelle et morale de la France. Par une singulière ironie de la fortune, Victor Duruy, qui fut le plus libéral des ministres de l'Empire, était tombé juste au moment où l'Empire entrait franchement dans la voie libérale. Il regretta certainement le bien qu'il aurait pu faire pendant la dernière année du règne.

Mais ses souvenirs furent sans amertume, parce qu'il fut conscient de la valeur de son œuvre, parce qu'il se dit qu'elle était bonne entre les meilleures et qu'elle survivrait à son passage aux affaires. Il ne s'est pas fait illusion : depuis vingt-cinq ans il n'est pas un ministre républicain qui ne se soit réclamé de lui; il n'est pas un universitaire qui ne le considère comme le premier de nos grands-maîtres: le premier par l'abondance et la profondeur des vues, par l'impulsion donnée à toutes les branches de l'enseignement, par l'importance des créations ou par l'originalité des projets, et surtout par l'amour ardent et désintéressé du peuple. Achevons le portrait en disant que chez Victor Duruy le caractère était à la hauteur de l'esprit: il n'est pas un de ceux qui l'ont approché qui n'ait voué un culte à ce grand homme de bien.

Le 29 décembre 1863, aux obsèques de Saisset, le ministre de l'instruction publique prononça ces simples mots: « Il fut, dans la bonne et vieille définition du mot, le *vir probus*... Puisse chacun de nous, quand viendra le moment suprême, mériter le même éloge. »

Si l'on avait pu parler sur la tombe de Victor Duruy, dans le petit cimetière de Villeneuve-Saint-Georges, je ne lui aurais pas voulu d'autre oraison funèbre. E. Zevort.

UNE RÉUNION DE STAGIAIRES

A L'ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTRICES DE LIMOGES

(Août 1894.)

I

Au mois de juin dernier, passant par Limoges pour me rendre dans un département voisin qui faisait partie de ma tournée d'inspection, je m'arrêtai pour voir quelques amis : M. Durand, inspecteur d'académie, Mme Rambault, directrice de l'école normale, et leurs familles.

Dans un milieu absolument sympathique, on parle des choses dont on a le cœur plein : or, je venais d'inspecter les écoles maternelles d'une région qui passe pour très riche, à cause de son sol plantureux et d'un nombre considérable de fabriques en pleine exploitation, mais dont la population scolaire m'avait cependant laissé un souvenir douloureux. Je n'avais jamais vu tant de membres chétifs, de teints blafards, d'yeux malades surtout; jamais je n'avais été frappée par une image plus sombre de la misère et de l'incurie des mères de famille. Hélas! dans ce pays où coulent des fontaines de lait, c'est au cabaret que pères et mères vont boire, et l'on sait que si « Dieu fait miséricorde jusqu'à mille générations à ceux qui l'aiment et le servent, il punit l'iniquité des pères sur leurs enfants jusqu'à la quatrième de ceux qui le haïssent ».

Ces enfants attestaient l'admirable divination de Moïse au sujet des lois de l'hérédité.

Au milieu de ces victimes de la misère matérielle et de la misère morale de leurs parents, les institutrices vivaient, me semblait-il, indifférentes; elles me paraissaient ignorer qu'au-dessus de leur devoir d' « enseigneuses » il y avait un devoir de pitié, d'amour et de relèvement, et que l'accomplissement de ce devoir constituait la noblesse de leurs fonctions.

A ces enfants chétifs et couverts de bobos, il fallait des soins minutieux et persévérants; il fallait habiller décemment ces loqueteux; il fallait ouvrir à la joie leurs âmes initiées

jusqu'alors aux seules duretés de la vie; il fallait faire enfin de l'école un lieu d'asile contre la souffrance physique, contre l'injustice et la brutalité, contre l'abjection.

Aucune maîtresse ne s'était montrée réfractaire à l'ordre d'idées dans lequel j'avais essayé de la faire entrer; mais presque toutes m'avaient objecté des difficultés réputées insurmontables, et, pour tout dire, elles doutaient même de leur droit de s'immiscer dans des questions si délicates.

La foi et le courage moral qu'elle excite leur manquait.

La foi! Elles l'avaient cependant puisée à l'école normale. Le jour de leur départ, elles avaient certainement promis à la directrice de la faire rayonner autour d'elles, et leur promesse était sincère; mais elles avaient été dispersées, presque des enfants encore, dans des communes plus ou moins éloignées du centre, au milieu d'une population étrangère et quelquefois presque hostile; les difficultés du « métier » à peine entrevues à l'école annexe, les difficultés cent fois plus ardues de la conduite à tenir pour se faire tolérer d'abord, accepter ensuite, pour faire respecter en elles l'éducation de l'État, l'austérité presque monastique que l'on avait implicitement exigée d'elles, l'isolement, la rareté des visites qui réconfortent, avaient fait pleuvoir des gouttes d'eau froide sur le feu sacré; il n'était pas éteint; je le sentais prêt à se ranimer au moindre souffle... Mais où donc était la flamme brillante d'antan?

Il fallait se rapprocher de la source de chaleur et de vie, de la source du courage et de la foi; il fallait revenir à l'école normale: individuellement, pour causer cœur contre cœur avec la directrice; par groupes, pour se retremper dans la vie intellectuelle de l'école, pour entretenir une émulation féconde. Aux grandes vacances, par exemple, les portes de l'établissement s'ouvriraient toutes grandes pendant quelques jours pour recevoir les anciennes élèves, et ce serait une fête de l'esprit, une fête du cœur... au profit des enfants des écoles.

Et nous énumérions à nous trois, Mme Rambault, M. Durand et moi, tous les avantages précieux qui résulteraient de ces réunions. On est enthousiaste ou on ne l'est pas; nous le sommes; si bien que les difficultés pratiques nous apparurent à peine; on leur eût fait d'ailleurs un fort mauvais accueil. On se grisait ensemble d'idées, et puis... après?

« Après », c'était vers la fin d'août : j'étais à la campagne, en vacances, et je reçus une lettre de Mme Rambault, qui ne se contente pas de *croire* et qui agit, car « la foi sans les œuvres est morte ».

Mme Rambault m'écrivait :

« Vous vous souvenez, je l'espère, de nos conversations de juin dernier ; les idées ont germé, grandi, et je viens vous demander de venir prendre part à la récolte.

Il s'agissait, n'est-ce pas, d'inviter d'anciennes élèves laissées dans l'isolement — loin, pendant des mois, de tout secours moral, de tout appui — à revenir pendant quelques jours au milieu de nous.

Nous avons organisé quelque chose : une quarantaine d'institutrices stagiaires (nous avons commencé par les plus jeunes) viendront passer à l'école la semaine prochaine, du lundi au samedi.

On causera, on pensera ; nous essaierons de pénétrer en elles et d'y voir leurs besoins, leurs tristesses ; de renouveler leur vie intérieure en même temps que leur vie professionnelle, et surtout de leur inculquer cette charité qui se préoccupe du bien-être des enfants, de leur joie. Nous essaierons, en un mot, de faire du bien.

Et je reçois de ces jeunes femmes des lettres touchantes ; elles sont ravies de nous arriver ; tous nos professeurs ont pris feu pour cette idée ; nous sommes tous *partis*, moi la première ; j'en rêve.

Maintenant, nous vous demandons de contribuer à notre œuvre, et vous devinez de quelle manière... »

Suivait une invitation, à laquelle je me suis rendue, grâce à la sympathie de M. Buisson pour toute manifestation de vie morale.

II

Le 20 août, Mme Rambault et tout son personnel, qui avait spontanément renoncé à une partie notable des vacances, accueillaient une quarantaine de jeunes stagiaires venues de tous les points du département. La plupart étaient des jeunes filles ; parmi elles, deux ou trois étaient fiancées. Une jeune maman avait apporté son bébé qu'elle allaitait, n'ayant pas eu le courage de renoncer à cette réunion.

Toutes étaient illuminées par la joie de se retrouver ensemble, dans une maison aimée, auprès de Mme Rambault qui, ayant su naguère les attirer par sa bienveillance et sa cordialité maternelles, les a retenues par la droiture et l'élévation de son esprit, par le charme des relations quotidiennes. On la respecte et on l'aime ; on lui écrit dans les circonstances difficiles et on lui fait

part des circonstances heureuses. Il est incontestable que le bon souvenir gardé de l'école et la gratitude des normaliennes pour la directrice ont facilité l'innovation de Limoges. Non-seulement toutes ces jeunes institutrices ont été heureuses de faire le voyage, mais elles ont trouvé tout naturel de payer les dépenses de séjour à l'école (c'est ainsi que s'est aplanie la seule difficulté réelle de l'entreprise).

Tout ce monde était charmant de bonne grâce, de bonne tenue. de simplicité, et, bien que chacune eût apporté pour la soirée de clôture son costume des grands jours, l'observateur le plus méticuleux n'eût pas trouvé une critique à faire.

Dans la causerie d'inauguration, M. Durand indiqua tout spécialement le caractère familier de la réunion. On était ensemble afin d'échanger des idées, et, pour que cet échange fût utile à tous, il était indispensable de parler les uns et les autres en toute sincérité.

L'appel a été entendu : « Cette sincérité, cette confiance, dit un rapport que j'ai sous les yeux, on l'a obtenue pleinement. Pendant toutes les réunions, l'entrain, la bonne grâce, l'enjouement même d'une jeunesse heureuse n'ont rien enlevé à la bonne volonté de travailler à l'œuvre commune; et pendant que les jeunes stagiaires nous faisaient leurs confidences spontanées sur des choses vécues, nous nous rendions compte de la vie qu'elles menaient au village, de ce que l'on faisait autour d'elles, de ce que l'on disait. presque de ce que l'on pensait.»

Cette confiance, les jeunes institutrices en ont fait preuve au cours de *conversations* sur un sujet précis, dirigées par l'inspecteur d'académie et surtout par Mme Rambault, et auxquelles était consacrée une grande partie de la matinée. Le reste du temps était occupé par des conférences; quelques-unes se sont terminées par des entretiens familiers dont tout le monde a fait son profit : entre autres celle de M. Gourdon, inspecteur primaire à Limoges, sur *les rapports des institutrices avec les autorités.*

Voici d'ailleurs les sujets traités en conférences, et les points spéciaux développés dans chacune d'elles :

1° *L'image à l'école primaire; ce qu'est l'image; son but :*
a) Enseignement moral; *b)* enseignement de l'histoire; *c)* enseignement de la géographie; *d)* moyens pratiques pour faire une collection d'images. — Mlle AIMARD, directrice de l'école annexe.

2° *La manière d'enseigner le dessin à l'école primaire :*

1re période : s'attacher à former le coup d'œil de l'enfant ; 2e période : étude des solides géométriques, des objets usuels, des fragments d'architecture ; 3e période : *a)* figure des animaux ; *b)* figure humaine. — Mlle Garceix, professeur de dessin.

3° *Les exercices de langage :*

a) Exercices combinés de lecture et d'écriture préparant à l'orthographe ; *b)* questions très familières ayant pour but d'apprendre aux enfants à s'exprimer nettement.

Ordre à suivre dans les exercices : 1° Parties du corps, vêtements, nourriture ; 2° L'école, personnes et objets qui s'y trouvent ; le maître, les jeux ; 3° La famille : parents, serviteurs ; 4° La maison, le mobilier, etc. ; 5° Les animaux : animaux domestiques, des champs, de la forêt, etc. ; 6° Les champs, cultures, plantes, etc ; 7° Les végétaux ; la vie des plantes, jardin, arbres fruitiers, arbres de la forêt ; 8° Les métiers les plus connus de l'enfant : forgeron, menuisier, boulanger, etc. ; 9° L'univers, la terre, le ciel, les arbres, etc. ; 10° Qualités et défauts. — M. Goué, inspecteur primaire à Rochechouart.

4° *La méthode :*

a) Règles pour l'acquisition des connaissances ;

b) Règles particulières pour l'éducation de l'esprit.

Règles générales de la méthode :

I. Diviser chaque difficulté en autant de points qu'il est nécessaire pour les mieux résoudre ; conséquences de cette règle :

a) Division de la matière à enseigner ;

b) Limites de la durée des leçons et exercices ;

c) Donner à chaque leçon un objet défini.

II. Ordonner les difficultés : de la plus facile à résoudre à la plus difficile :

a) L'enfant comprend peu de choses à la fois.

b) Ne pas suivre servilement la marche des livres.

III. Rattacher les notions acquises à quelques idées générales qui les résument et les éclairent.

IV. Ramener graduellement les propositions obscures à de plus simples, et partir de l'intuition de ces dernières pour arriver à la connaissance des autres.

Principes particuliers à suivre pour l'éducation de l'esprit :

a) Les choses avant les mots ; les idées avant leur représentation :

b) N'enseigner à l'enfant que ce qu'il peut découvrir lui-même. — M. Goué, inspecteur primaire à Rochechouart.

5° *De l'esprit qu'il faut apporter dans l'enseignement de l'histoire* (commentaire d'une pensée de M. E. Lavisse : « Il ne s'agit pas d'initier les enfants à l'érudition ni de leur prêcher une philosophie de l'histoire, en substituant aux faits des sentiments qui seraient à peine intelli-

gibles à des hommes et à des hommes intelligents. Il s'agit de choisir les faits, de laisser tomber les menus et les inutiles; de jeter toute la lumière sur ceux dont la connaissance importe, et d'en dérouler la série de façon que l'écolier sache comment a vécu la France. ») — Mlle MANEN, professeur d'histoire.

Il faudrait ici reproduire la conférence tout entière. En voici, du moins, un fragment :

« De la vie de la France elle-même nous n'avons nul souci; les enfants n'en connaissent rien ou presque rien. De cette histoire du passé d'où nous sommes venus, auquel nous nous rattachons par la tradition, les images, les idées, les sentiments, nous ne leur disons rien. Nous ne leur disons rien de notre vie d'autrefois; de la vie du paysan, du soldat, de l'artisan, du bourgeois, du gentilhomme, du grand seigneur, rien des institutions mêmes dont la France a vécu et qui toutes ont leur raison d'être. »

Alors, les jeunes institutrices, appelées à chercher séance tenante des sujets de leçon, ont trouvé ceux-ci :

Du métier militaire aux différentes époques de notre histoire ; — Du rôle de la femme dans la société féodale et dans la société contemporaine; — De la vie de l'ouvrier autrefois et aujourd'hui; — Comment la justice était-elle rendue à telles et telles époques, quelles peines étaient infligées au coupable? Comment est-elle rendue aujourd'hui? etc., etc.

6° *De la lecture et de la récitation à l'école primaire* (cours préparatoire, cours élémentaire, cours moyen.)

I. *Lecture proprement dite : a)* l'accent; *b)* l'articulation; *c)* l'intonation.

II. De l'explication du texte :

a) Cours préparatoire, explication des mots; étude du vocabulaire;

b) Cours élémentaire (suite des exercices du cours précédent), récit, commentaire du récit;

c) Cours moyen : construction et analyse des phrases; substitution fréquente de pages choisies au livre de lecture ordinaire;

Écueil à éviter: faire dégénérer l'exercice de lecture en une leçon d'histoire, de science, etc.

III *Récitation : a)* Étude de la récitation au point de vue intellectuel; *b)* au point de vue moral. — Mlle DE JANCIGNY, professeur de lettres.

7° *De la composition française à l'école primaire :* cours préparatoire, élémentaire, moyen :

a) Importance de cet enseignement qui développe toutes les facultés en exigeant le concours de toutes; *b)* difficultés de cet enseignement.

I. *Cours préparatoire :* exercices oraux;

II. *Cours élémentaire :* exercices écrits ; d'abord au tableau noir, puis sur les cahiers ;

Exercices écrits : *a)* Composition d'après une image ; *b)* Description d'un animal, de la maison d'école, de l'enfant lui-même, d'après un plan donné ; *c)* narration d'un fait qui s'est passé en classe, d'une anecdote empruntée à la leçon de lecture ; *d)* traduction en prose d'une petite poésie ou d'une fable courte ; *e)* développement d'un récit de voyage, d'une journée de vacances ou de classe ; *f)* rédaction, petite lettre ou billet à un camarade.

III. *Cours moyen :* Exercices faits d'après un sommaire : *a*) exercice de rédaction, d'après une causerie ; *b)* exercice d'après une lecture ; *c*) contes, rédactions historiques ; *d)* comptes-rendus de leçons de choses ; *e)* traduction en prose d'une pièce de vers ou d'une fable ; *f)* description d'objets usuels ; *g)* développement d'un proverbe ou d'une pensée morale ; *h)* lettres de famille ou d'affaires.

Conseils pratiques : *a)* ne jamais donner à traiter un sujet insuffisamment connu ; *b)* varier les sujets ; *c)* présenter le sujet dans une forme précise et agréable ; *d)* ne pas abuser des exercices de composition ; *e)* récompenser largement le moindre effort. — Mlle DE JANCIGNY, professeur de lettres.

8° *Hygiène de l'école :*

I. *Hygiène du bâtiment : a)* propreté ; *b)* aération ; *c)* chauffage.

II. *Hygiène du mobilier : a*) appropriation des sièges à la taille des enfants pour éviter la *scoliose*.

III. *Maladies auxquelles sont plutôt exposés les enfants des écoles : a)* anémie générale causée par l'air vicié, la température trop élevée, l'absence de soleil, l'insuffisance des exercices en plein air ; *b)* la fatigue cérébrale ; *c)* la chorée ou danse de Saint-Guy ; *d)* la variole, la varioloïde, la varicelle ; *e)* la rougeole ; *f)* la scarlatine ; *g)* les oreillons ; *h)* la diphtérie ; *i)* la coqueluche ; *j)* la teigne et la pelade ; *k)* la gale. Symptômes, remèdes, précautions. — M. le Dr RAISMONDAND, directeur honoraire de l'École de médecine de Limoges.

9° *Quelques conseils sur la discipline : a)* la discipline n'a pas seulement pour but de maintenir l'ordre ; elle est un agent d'éducation ; *b)* un règlement doit être sobre de prescriptions et de défenses ; *c)* pour être juste envers l'enfant, il faut apprécier les motifs de ses actes, et pour cela il faut le connaître.

Quant à la punition ou la récompense, il faut qu'elle soit : *a)* morale (proscrire tout ce qui touchera aux sentiments bas : peur, intérêt, vanité, gourmandise) ; *b)* juste ; *c)* appliquée avec discernement.

Quant aux qualités que l'institutrice doit cultiver en elle-même pour que la discipline conserve ces caractères, ce sont : *a)* la connaissance des enfants ; *b)* le calme, la maîtrise de soi ; *c)* l'esprit de justice ; *d*) le tact ; *e)* la fermeté ; *f)* l'indulgence ; *g)* le respect de l'enfant.

Enfin la discipline doit agir par l'école sur la maison paternelle. — Mme RAMBAULT.

10° *Le programme des écoles primaires mentionne depuis 1882 les éléments des sciences physiques et naturelles sous la forme de leçons de choses. Y a-t-il lieu de souhaiter le maintien de cet enseignement? Et si oui, pour quelles raisons?*

I. Utilité d'ordre pratique : *a)* l'enfant, de retour dans sa famille, tire parti des connaissances d'un ordre journalier qu'il a acquises au cours de ces leçons; *b)* l'enfant acquiert des connaissances précises sur le métier de son père, qui sera peut-être le sien plus tard.

II. Utilité de certaines leçons de choses au point de vue spéculatif: *a)* elles élèvent l'enfant jusqu'au domaine de la vérité, de la beauté, de l'admiration, de l'amour; *b)* caractère poétique et religieux de cet ordre de leçons. — Mlle LEBRUN, professeur de sciences.

11° *La pitié et l'amour à l'école ; le courage moral; respect de sa propre conscience; respect de la confiance de l'enfant.* — Mme KERGOMARD.

12° *Les qualités et les défauts des jeunes institutrices :*

Qualités : *a)* jeunesse; *b)* savoir ; *c)* bonne volonté; *d)* foi.

Défauts : *a)* inexpérience; *b)* tendance au découragement; *c)* instabilité. — M. GOURDON, inspecteur primaire à Limoges.

13° *Enseignement de la morale :*

I. But de l'enseignement moral: *a)* pénétrer dans la vie intime de l'enfant; *b)* faire grandir en lui la conscience morale ;

II. Moyens : *a)* l'esprit de l'enseignement doit être élevé et généreux; *b)* proscrire courageusement toutes les banalités, les historiettes prétendues morales, inventées pour les besoins de la cause. — M. DURAND.

(Ici je n'ose disséquer l'admirable développement de cette pensée : « La théorie de l'évolution peut être appliquée non seulement au progrès des sociétés, mais au progrès de la conscience morale à travers les âges, car la conscience morale, que nous regardons aujourd'hui comme notre patrimoine le plus précieux, n'est que le résultat du travail, des efforts, des luttes de l'humanité ». Malgré une infinie recherche de loyauté, je craindrais de mériter l'épithète de « traître », justement attribuée aux traducteurs. M. Durand voudra bien, je l'espère, reconstituer sa conférence pour les lecteurs de la *Revue pédagogique*.)

III

J'ai parlé plus haut de causeries dirigées par M. Durand ou Mme Rambault. L'une a eu pour sujet : *les lectures personnelles des institutrices*. M. Durand a questionné ces jeunes filles; elles ont répondu avec une sincérité charmante, qui a permis d'établir

des listes des ouvrages qu'elles avaient lus, et de leur donner des conseils bien appropriés et vivants.

Ce que ces listes dénotent au premier coup d'œil, c'est plus que de la diversité, c'est du pêle-mêle, de l'incohérence, qui s'expliquent par le peu de ressources des jeunes stagiaires placées dans les écoles de campagne; ces livres lus sans choix, elles les reçoivent de toutes mains et s'estiment encore heureuses de les pouvoir trouver. Cependant, un second examen moins sommaire fait bientôt découvrir que les mêmes auteurs et les mêmes ouvrages se retrouvaient sur toutes les listes.

Ainsi, parmi les romanciers, nous retrouvons toujours : Victor Hugo *(les Misérables, Notre-Dame de Paris)*; G. Ohnet *(le Maître de Forges, la Grande Marnière)*; Alex. Dumas *(Monte-Cristo, les Trois Mousquetaires, Vingt ans après)*; Lamartine *(Graziella, le Tailleur de pierres de Saint-Point)*; G. Sand *(la Petite Fadette, la Mare au diable, le Marquis de Villemer)*; J. Verne et H. Grévillle sont largement représentés; Dickens *(David Copperfield)*; Erckmann-Chatrian *(Madame Thérèse, le Fou Yégof)*; Alph. Daudet *(Tartarin de Tarascon, Tartarin sur les Alpes, Jack, les Contes)*; L. Halévy *(l'Abbé Constantin)*; H. Malot *(Sans famille)*; P. Loti *(Pêcheur d'Islande)*; W. Scott *(Ivanhoë)*; O. Feuillet *(le Roman d'un jeune homme pauvre, Sibylle)*.

Parmi les critiques : Nisard, Legouvé, Sainte-Beuve. Parmi les historiens : Michelet, H. Martin. Parmi les moralistes et pédagogues : Compayré, Jules Simon, Janet, Vessiot, Mme Kergomard, Bersot.

Enfin, les revues qui paraissent les plus goûtées sont : les *Annales*, *la Famille*, la *Revue bleue*, le *Volume*, l'*Instruction primaire*, le *Manuel général*.

On le voit, peu d'histoire, peu de philosophie, peu de critique littéraire, pas de poésie.

L'enquête terminée, M. Durand a pu donner des conseils à ces jeunes institutrices. En voici la synthèse :

« 1. La lecture, point de départ des réflexions personnelles, est indispensable à cette époque de crise où la conscience commune a fait en quelque sorte place à la conscience individuelle : lire de l'histoire, de la géographie, des ouvrages scientifiques, de critique littéraire qui nous font réfléchir;

II. La lecture exclusive des romans est un danger, car on se complait aux fictions;

III. Se reposer des lectures sérieuses par quelques lectures récréatives bien choisies pour exciter nos réflexions;

IV. Ne pas lire exclusivement les contemporains. »

Enfin, une causerie des plus intéressantes a été engagée entre Mme Rambault et ses anciennes élèves sur les rapports des stagiaires avec leurs directrices, rapports trop souvent tendus, dont le personnel entier souffre, et l'école plus encore que le personnel; il s'agissait de rechercher ensemble les causes de ce mal et de donner à chacun sa part de responsabilité.

Avec sa fine bonhomie et son tact parfait, Mme Rambault a engagé ses interlocutrices à descendre sincèrement en elles-mêmes, à se dire que l'on ne s'était pas réuni pour faire le procès des absentes, mais plutôt pour énumérer leurs griefs, car elles devaient en avoir; et, sans pression d'aucune sorte, elle a déterminé les aveux. On a sans peine reconnu que les plus incriminées ne sont pas les plus coupables, et que l'accueil fait par la titulaire est, le plus souvent, une sorte de riposte. Les stagiaires arrivent trop disposées à faire respecter « leurs droits », trop disposées aussi à estimer très haut leur savoir tout neuf et à mépriser un peu la pédagogie... démodée de leur directrice.

Nous avons aussi parlé avec nos hôtes de leur situation morale, des difficultés qu'elles rencontrent à se faire adopter dans une quantité de communes; mais ne pourrait-on pas trop souvent retourner la proposition et dire que ce sont les institutrices qui, n'adoptant pas toujours la commune, se condamnent à y rester comme des étrangères? En effet, quelquefois le mercredi et presque toujours le samedi soir, elles partent pour aller passer le dimanche dans leurs familles, revenant juste à l'heure de la rentrée en classe, comme elles se sont en quelque sorte échappées à l'heure de la sortie, — agissant en cela comme des employées d'une administration quelconque ou d'une maison de commerce. La population traite en « passantes » ces employées de passage; personne ne les connaît et presque tout le monde est disposé à les méconnaître. Cependant, le village, qui est aux champs toute la semaine, aimerait voir le dimanche l'institutrice partager sa vie à lui; les enfants, qui la voient seulement enseigner, seraient heureux de la voir vivre.

« Nos parents veulent nous voir, » répondent-elles. Certes, leur désir est légitime, mais il faudrait faire quelques sacrifices. L'assiduité dans la résidence fait partie du devoir professionnel; or le devoir professionnel de l'éducateur est infiniment plus étroit que celui des autres; on peut rééditer à son sujet le mot du Christ : « Celui qui aime son père et sa mère plus que moi n'est pas digne de moi ».

Mais il faut clore ce long compte-rendu. Ce n'est pas notre faute si la semaine a été si nourrie! Mme Sée, femme du préfet de la Haute-Vienne, que tout le monde connaît à Limoges malgré le soin qu'elle met à cacher ses bonnes œuvres, a entretenu les jeunes stagiaires de la nécessité de venir en aide, dans leurs écoles, aux enfants pauvres, et des moyens d'intéresser à eux les personnes de bonne volonté que l'on peut découvrir partout. C'est un appel à l'amour des petits et des faibles qui a clôturé la série des conférences.

IV

Il fallait songer au départ. En un clin d'œil la salle de conférences a été transformée en salon de réception, et, le soir, on a chanté des chœurs, — ceux que l'on chantait naguère à l'école; on a chanté des romances françaises et des chansons limousines et auvergnates; on a joué du piano; on a dit des monologues; une jeune fille m'a dédié et a récité des vers charmants dans leur naïveté; on a mangé d'excellentes pâtisseries et l'on a dansé avec entrain.

Lorsqu'à minuit et demi j'ai quitté cette intéressante jeunesse pour aller prendre le train qui arrive en gare après une heure du matin, les jambes n'étaient pas lasses de sauter, les lèvres de sourire, les cœurs de s'épanouir!

De telles fêtes sont inoubliables. M. Sée a voulu graver celle-ci plus avant dans les esprits et dans les cœurs en assurant dans une allocution charmante ce jeune personnel de sa sollicitude, et celui de l'école normale de son estime et de sa sympathie.

On s'est dit : « Au revoir », et j'avoue que je voudrais bien en être encore l'an prochain.

Pauline Kergomard.

LE COURONNEMENT DE LA VIERGE NOIRE

[Nous recevons d'un correspondant de la Lozère la communication suivante, qui jette un jour tristement instructif sur l'état d'esprit des populations de certaines parties de la France. — *La Rédaction.*]

« Gloire à Notre-Dame, la vierge Marie!

Honneur à la ville de Mende!

Honneur à la Lozère!

L'antique Gévaudan vient d'écrire une des plus belles pages de son histoire locale.

Les fêtes du *Couronnement de la Vierge Noire* ont dépassé en splendeur tout ce qu'on pouvait attendre, tout ce qu'on avait vu depuis des siècles!

Pour en trouver de semblables dans nos annales, il faut remonter au moyen âge, à la translation solennelle des reliques de saint Privat.

Non, aucune fête civile ni religieuse, pas même la fête de l'inauguration de la statue d'Urbain V, n'avait amené un concours si prodigieux de visiteurs, produit un luxe si considérable d'ornementation, suscité un enthousiasme si général.

Cette fois, il ne s'agissait pas d'un autre, mais d'*Elle*, de notre Mère! »

C'est en ces termes que le grand journal du pays, la *Croix de la Lozère*, commence le compte-rendu de cette mémorable journée (15 août 1894). Nous sommes quelques-uns ici qui avons pensé à vous adresser un résumé de ce compte-rendu, avec nos renseignements comme témoins oculaires. Nous le dédions à nos collègues instituteurs et institutrices laïques de France, professeurs et élèves des écoles normales. Nous le dédions particulièrement à ceux qui rêvent la réconciliation de l'école avec l'Église, la réintroduction des idées religieuses dans l'éducation laïque et le triomphe en matière scolaire de la fameuse politique d'apaisement.

Dès le 14 août, Mende a pris un air de fête; les cloches sonnent à toute volée, des boîtes sont tirées. Tous les quartiers de la ville sont décorés: un portique en feuillage ouvre chaque rue, tandis qu'une double rangée de pins ornés de fleurs en papier court le long des trottoirs; des guirlandes vont d'une maison à l'autre. Aux fenêtres, des oriflammes, des banderoles, avec inscriptions

à la Vierge. Les fontaines sont transformées en monuments de verdure, de petits reposoirs sont édifiés de distance en distance, etc.

La décoration est à la fois générale et particulière; les habitants d'un même quartier se sont cotisés pour l'ornement d'ensemble, et ensuite chaque maison a tenu encore à se distinguer elle-même. Lorsqu'on parcourt les rues de Mende, on ne trouve que quelques notes discordantes : préfecture, mairie, écoles laïques, mais elles disparaissent absolument dans la profusion des décorations.

Inutile de dire que les autorités locales auraient eu mauvaise grâce à ne pas seconder l'enthousiasme populaire. Si le père ou le mari est fonctionnaire républicain et même en son particulier un tantinet anticlérical, la femme et la fille n'en décorent pas moins brillamment la maison.

Le maire a permis la fête, comme il permet toutes les processions, et elles ne sont pas rares ici; les Ponts et chaussées ont permis la plantation de pieux dans les rues, l'administration des forêts a donné les arbres. Tous les commerçants prennent part à la fête.

Il y a trois mois qu'on la prépare, cette fête incomparable, depuis le carême, prêché par les capucins. On a ouvert une souscription pour la couronne : « C'est, dit la *Croix*, un brillant chef-d'œuvre façonné par la main du premier artiste du monde catholique ». Les femmes ont donné sans compter; après l'argent ou faute d'argent, elles donnaient leurs bijoux de famille. Puis est venue la confection des riches costumes qui devaient jeter tant d'éclat sur la cérémonie. Toute la ville s'est unie aux préparatifs. Ah! notre pauvre fête nationale! le jour où elle provoquerait une pareille unanimité de zèle et de ferveur et d'ingéniosité, la République serait autre chose que ce qu'elle est aujourd'hui.

« Des fêtes semblables demandaient, dit toujours la *Croix*, un *triduum* de prières préparatoires. » Un révérend père capucin de Lyon y a présidé. Je n'ai pas entendu son sermon; il a tiré, m'a-t-on dit, de grands effets de l'abominable attentat dont M. Carnot a été la victime. Je suppose qu'il n'a guère eu qu'à commenter l'article de la *Semaine religieuse* (29 juin):

« M. Carnot est mort.

Dieu est le maître! On l'a bien chassé des lois, de l'école, du cœur des jeunes Français, mais il se maintient toujours dans son gouvernement du monde et revendique ses droits.

Quelle génération de bêtes féroces est en gestation dans les entrailles de la société moderne! Hier, c'était Ravachol, Vaillant, Emile Henry; aujourd'hui, c'est un jeune homme de vingt ans, un fils du siècle. qui, gavé des immortels principes de la Révolution, s'estimant lésé dans ses droits d'homme, prend un poignard et le plonge dans le cœur de celui que sa haine s'est choisi pour victime.

L'assassin, quel qu'il soit, à quelque patrie qu'il appartienne, est fils de son siècle. On lui a fait la conviction qu'il n'y a pas de Dieu. que tout finit avec la vie, que tout est à tous, que ce que possède le riche est volé à celui qui ne possède rien, et il l'a cru : c'est un monstre logique. »

Après le *triduum*, pour fêter l'arrivée du cardinal Bourret (« la présidence d'un cardinal à Mende, chose qui ne s'était pas vue depuis des siècles »), le soir du 14, la retraite aux flambeaux organisée par les Frères et leurs élèves. Rien de plus... inaccoutumé que le spectacle de tous ces Frères à la suite des tambours au milieu des torches.

« Enfin, l'aube du grand jour a paru. Les premiers rayons du soleil caressent le Mont Mimat et semblent inviter saint Privat à la fête qui se prépare dans le vallon. Les salves d'artillerie font retentir tous les échos, les cloches s'ébranlent, et le carillon répète le rofrain si connu :

Debout, chrétiens ! Saluons notre Mère ! »

Toute la matinée, c'est une animation, un encombrement extraordinaire. Toute la Lozère arrive en masse. Des villages entiers débarquent de leurs charrettes : on se presse aux abords de la place Urbain V, les hommes en blouse bleue, les femmes en caracos noirs, en bonnets noirs épais garnis de fleurs voyantes; d'une main elles tiennent un panier d'où s'exhalent des odeurs de fromages et de salaisons, c'est le dîner de la famille; de l'autre main, elles égrènent un chapelet. Des groupes de prêtres, de religieuses sont çà et là pressés dans la foule.

A neuf heures, les cloches de la cathédrale annoncent la grand'messe que l'on va célébrer sur une immense estrade au-dessus de laquelle s'élève un grand arc de triomphe recouvert d'une draperie. La Vierge Noire, placée dans une niche dorée, surmonte l'autel. A droite et à gauche sont rangés S. E. le cardinal Bourret, S. G. Mgr Pagès, évêque de Verdun, le T. R. P. abbé de la Trappe de N.-D. des Neiges, et NN. SS. de Viviers et de Saint-Flour. Un chœur d'hommes, ouvriers pour la plupart,

assure-t-on, exécute avec énergie le *Gloria*. Après l'Évangile, le cardinal de Rodez monte en chaire et prononce le panégyrique de la Vierge Noire. J'en reproduis quelques phrases :

« Venue de l'Orient, Notre-Dame de Mende, comme la Vierge du Puy, de Fourvière, et la plupart de ces statues aux couleurs d'ébène qui ornent nos sanctuaires les plus renommés, passe pour avoir des origines miraculeuses. On dit qu'elle aurait été fabriquée par les vieux Ascètes du Mont Carmel. Les chroniques antiques veulent même y reconnaître la main du prophète Isaïe, comme si ce grand voyant avait essayé déjà de sculpter sur les térébinthes ou les sycomores d'Israël le type de l'Immaculée qu'il avait aperçu dans les lointaines profondeurs des miséricordes divines.

... Vos seigneurs et vos évêques du moyen âge l'apportèrent à leur rentrée des Lieux saints, et ils la reposèrent sur l'autel où les générations qui les ont suivis sont venues la prier... Vos pères ont prié leur auguste patronne dans la prospérité comme dans les détresses, et Elle est toujours arrivée à point pour secourir ceux qui l'invoquaient. »

Suivent les preuves et les exemples, avec l'éloge de tous les hommes illustres de l'Église du Gévaudan à travers les âges. Citons un alinéa seulement :

« Des miracles opérés par son intercession, je noterai peu de chose : ils sont nombreux et variés, ainsi que l'honneur qui lui est fait le demande. Elle s'est d'abord sauvée elle-même des flammes plusieurs fois, car elle semble n'avoir voulu les affronter à diverses reprises que pour mieux vous témoigner les ardeurs de sa charité. Les histoires, les chroniques citent des faits merveilleux de sa compassion et de sa miséricorde ; elles en citent aussi de terribles, car Dieu se montre sévère à l'égard des contempteurs de la Mère de son fils et des profanateurs de son culte. Il souffre qu'on l'offense lui-même quelquefois, ce semble, gratuitement; mais rarement il épargne ceux qui ont offensé publiquement sa royale épouse. On conte encore dans les veillées de l'hiver et l'intimité du foyer les châtiments exemplaires qui ont frappé les sacrilèges qui ont dépouillé ses églises et profané ses saintes reliques. On rappelle aussi avec une complaisance marquée les bénédictions qu'il a répandues dans les familles qui ont préservé ses images, ses statues, ses sanctuaires, ou caché ses ministres aux furieux qui les recherchaient.

Ave Maria ! »

Le moment du couronnement arrive. C'est l'heure attendue; les chants éclatent, la foule s'agenouille, tandis que Mgr Baptifolier dépose sur le front de la Vierge la riche couronne d'or et que la cérémonie se termine par le *Te Deum*.

Ce spectacle étonne; il remue peut-être plus profondément celui qui ne le contemple pas avec les yeux de la foi que la foule des croyants. Pourquoi cet immense concours de peuple? pourquoi ces paysans venus de par-delà les Causses? pourquoi cet enthousiasme et cette mise en scène? Pour couronner une statue de bois, et quelle statue! Un morceau de bois noir grossièrement taillé. Le corps informe est dissimulé sous un riche manteau, la tête seule, très laide, grosse comme le poing, apparaît (cette statue renferme, dit-on, à l'intérieur, « un flacon rempli de filaments confus, à l'état de dissolution », que l'on considère comme des cheveux de la Vierge Marie).

Le soir, on promène la statue en triomphe dans toutes les rues de Mende; une grande procession l'accompagne: pénitents blancs, confréries de tous ordres, groupes historiques représentés par des jeunes filles et des jeunes garçons. Il en faut lire le compte-rendu dans les journaux de l'évêché. En voici quelques lignes pour donner le ton :

« *Groupe de sainte Hélène.*

Après les Dames des Sacrés-Cœurs du couvent de l'Adoration s'avançait le premier groupe historique, composé de onze personnages. C'est le groupe de sainte Hélène, mère de l'empereur Constantin, qui, d'après une vénérable tradition, vint visiter saint Privat à Mende et fit présent à l'évêque d'insignes reliques des saints Lieux.

L'impératrice Hélène marche en tête du groupe, vêtue d'une robe de velours grenat, bordée d'hermine; son front est ceint d'un magnifique diadème, et de sa tête tombe gracieusement un long voile frangé d'or. Elle tient, en guise de sceptre, une grande croix de bois, en souvenir de la vraie croix de Notre-Seigneur, qu'elle découvrit au Calvaire.

Deux élégants et ravissants petits pages, richement costumés : l'un, robe et toque en velours grenat; l'autre, robe vieil or, toque en velours avec plumes blanches, portaient la queue de la longue robe de sainte Hélène.

Huit dames d'honneur, en costume grec, aux couleurs variées, accompagnaient l'impératrice et formaient sa cour. Suivait un ravissant cortège de petits anges, aux ailes blanches émaillées d'or, tenant à la main une branche de lis. »

Mêmes détails sur le « *Groupe de sainte Énimie*, suivie de Clotaire II et de saint Hilaire, qui la consacra abbesse » :

« Deux pages soutiennent son long et magnifique manteau. Une suite de pages et de dames constituent son cortège.

De petits enfants, en anges, forment la séparation des diverses parties de ce groupe superbe. »

Le *groupe d'Urbain V* est composé d'un certain nombre d'évêques du moyen âge, de grands-maîtres de Rhodes, etc.

A la suite de ces... « personnages historiques » vient le clergé véritable, celui d'aujourd'hui :

« A travers leurs rangs, on aperçoit une petite légion d'anges costumés avec goût : c'est l'école enfantine de Sainte-Marie.

Enfin paraît sous son riche diadème la statue vénérée. Elle est portée triomphalement par de jeunes lévites, revêtus de riches dalmatiques. Sur son passage les têtes se découvrent, les genoux fléchissent, et les plus indifférents gardent un religieux silence.

C'est dans ce recueillement que la foule reçoit la bénédiction du Père Abbé, de NN. SS. les évêques, et de son Éminence le Cardinal. »

Les séminaristes qui portent la statue bénie la déposent enfin « sur un reposoir richement décoré. La fanfare exécute un de ses brillants morceaux, et on lit une amende honorable, en réparation des outrages qu'a reçus l'image de la Vierge de la part des fanatiques protestants et des révolutionnaires impies qui auraient voulu la détruire... »

Oui, chers collègues de France qui ne connaissez pas la Lozère, voilà un aperçu de nos fêtes religieuses.

Est-ce à une cérémonie du moyen âge, est-ce à une fête du carnaval de Nice que nous assistons? On ne sait trop.

Voilà ce qu'on appelle la religion ici. Et quand vous vous préoccuperez, chers collègues, de faire rentrer Dieu dans l'école et le sentiment religieux dans l'éducation morale, songez un peu à nous et dites s'il y a pour l'école laïque moyen de s'entendre avec ce christianisme-là.

En regardant passer ces flots de peuple, cet interminable défilé, ces pauvres femmes de la campagne, tant de braves gens, y compris, çà et là, quelque pauvre prêtre de village qui, devant un reposoir, avait l'air de prier de tout son cœur et de toute la candeur de son esprit simple, je ne pouvais pas me défendre d'une grande tristesse ; je me disais : « Que sommes-nous, nous qui venons parler à ce peuple au nom de la raison et de la conscience,

que sommes-nous, pour lutter contre cette résurrection du moyen âge? »

Je me disais encore : « On nous traite de sans-Dieu et de païens. Franchement, où sont les païens, de quel côté est le paganisme? Et qui sont ceux qui veulent adorer Dieu en esprit et en vérité? »

Je songeais à ce que l'on peut tirer de cette incomparable organisation qui met en mouvement les masses populaires par de tels moyens et qui exalte ainsi les imaginations. Et je pensais à quelques-unes de nos jeunes collègues institutrices laïques dans les hameaux de la Lozère. Faut-il s'étonner que les populations les accueillent mal et parfois leur soient féroces? Ce n'est pas la faute de ces pauvres fanatisés. L'année dernière, dans un village, à la suite d'une mission, on fit sonner les cloches des morts pour ceux qui envoyaient leurs enfants à l'école laïque. Dans beaucoup d'autres, on refusa les sacrements aux parents de ces enfants. Une institutrice arrive dans un village catholique que je pourrais nommer (car le fait est assez connu), elle est protestante: on le lui fit bien expier. Sa mère, venue pour passer une huitaine de jours chez elle, tombe malade et meurt. On laisse cette jeune fille seule, on lui refuse tout secours; seule, elle veille sa mère et lui donne les derniers soins. Pas une mère, pas une femme, pas une jeune fille n'ose franchir son seuil et lui apporter un mot de consolation. C'est au village voisin qu'il faut chercher de l'aide, et c'est au village voisin qu'on emporte la pauvre morte. Et l'institutrice, maintenue dans le village où elle a tant souffert, n'a à son école que deux enfants... du village voisin; on n'a pas désarmé.

Que faire, amis et collègues? que faire et qu'espérer? Songez à nous pour ne pas trop vous désoler quand vous avez vos ennuis, vos misères. Et souhaitez-nous du courage, il nous en faut.

X

L'ECOLE PRIMAIRE

DANS LA COMMUNE DE MONTAUBAN

AVANT ET APRÈS 1789

(*Suite et fin.*)

II

L'ÉCOLE PENDANT LA RÉVOLUTION ET L'EMPIRE

Voici 1789, le grand bouleversement, et fécond, des institutions et des hommes. Il exalte les cœurs, élargit les esprits, surchauffe les imaginations, entraîne tout un peuple vers l'idéal entrevu, et démesurément le grandit. Je n'ai pas à en parler. Je le salue en passant avec une légitime fierté, une patriotique reconnaissance. Ne nous a-t-il pas faits ce que nous sommes, des citoyens égaux dans le droit et le devoir?

L'exaltation des premières années communique à la nation une activité tumultueuse sans doute, mais en dernière analyse si désintéressée, si fructueuse! Fait significatif, de prime saut elle se porte sur les choses de l'instruction. En cela, dans leur excessive ardeur, les hommes de la Révolution ont instinctivement obéi à la logique interne des principes. Ils sont des mystiques doublés d'intellectualistes. Ce fut leur grandeur et leur faiblesse.

L'une des premières préoccupations de nos assemblées révolutionnaires fut donc l'école. L'égalité civile et politique conquise et décrétée dans les formules et dans les lois, il la fallait rendre effective; la nécessité d'établir partout des écoles accessibles à tous, partant gratuites, s'impose. S'inspirant de toutes les idées éparses et les unifiant dans la grande idée de l'éducation *nationale* ayant son point de départ dans l'instruction *primaire*, — « mot heureux et expressif, dit M. Gréard, qui indique, chose toute nouvelle, un enseignement se reliant aux autres, y conduisant normalement », — coordonnant tous les essais par une série de décrets spéciaux, que la Déclaration des droits de l'homme inspire, le projet présenté par Condorcet à la Législative, projet repris ensuite par la Convention, crée et organise l'école primaire dans toute l'étendue du territoire. On songe aux principes et nullement aux difficultés de la réalisation pratique. En ces jours extraordinaires, où les hommes, exaltés par la fièvre nouvelle, grandis en outre à nos yeux

par le recul du temps, nous apparaissent géants, l'impossible semble ne pas exister.

Comme les membres d'un même corps obéissent à l'impulsion de la tête, ainsi la province suivit avec élan l'impulsion donnée par les représentants de la patrie, nouvellement révélée *une et indivisible*, suivant la belle formule proclamée le 9 août 1791, sous l'inspiration de Rabaut Saint-Étienne. Montauban ne se laissa pas distancer.

En exécution de la loi du 21 décembre 1789, chargeant les assemblées départementales de la surveillance de l'éducation publique et de l'enseignement politique et moral, le directoire du district de Montauban, après des enquêtes qui paraissent avoir été très sérieuses, délibère dès le 27 septembre 1790 sur l'enseignement secondaire [1]. Bientôt après, en novembre, par une circonstance occasionnelle, il est amené à s'occuper de l'enseignement primaire.

En même temps que l'ancien ordre de choses, avait disparu, dès les premiers jours de la Révolution, le secours que les Dames Noires recevaient du trésor royal, du clergé et du diocèse. Le trouble jeté dans les esprits par les événements une fois apaisé, reprenant confiance et ne prévoyant pas les tempêtes prochaines, les Dames Noires rouvrent leur école et se hasardent à demander au directoire une « pension », égale à celle dont elles jouissaient auparavant, « à la charge par elles de pourvoir à tous les frais et charges de la maison et de continuer l'enseignement public ».

Avec une vue très nette des nécessités du temps, et le sentiment que l'instruction des filles a une importance capitale pour l'avenir d'un peuple, — principe fécond qui bientôt après tombera dans l'oubli, et pour de longues années, — le directoire fait droit à la pétition des Dames Noires; il accorde (5 novembre 1790) le secours demandé, égal à la subvention faite par « le roi, le clergé et le diocèse »; et il motive ainsi sa décision: « vu l'utilité de cet établissement qui mérite les plus grands encouragements », considérant en outre « que si l'on veut espérer avoir de bons citoyens, il faut particulièrement protéger l'éducation des filles, vu que l'éducation des hommes et les premiers sentiments de vertu qui leur sont inspirés partent des femmes qui veillent à leur éducation pendant leur jeunesse, leur forment le cœur et leur inspirent des sentiments d'honneur dans leur adolescence [2] ».

Par cette même délibération nous apprenons que l'établissement des Dames Noires est « le seul de la ville et des environs ». La République trouvera donc à son avènement l'instruction primaire très réduite et entre les mains des congréganistes. En tant que service municipal, l'enseignement laïque a disparu, et l'on ne saurait s'en étonner.

Mais, comme toutes les autres institutions, l'école ne tardera pas à subir le contre-coup de l'ébranlement général. La liberté nouvelle,

1. Arch. départ.: Registre des délibérations du district de Montauban et de son directoire, 1790.

2. Arch. départ.: Ibidem.



qui transforme les hommes, par une conséquence forcée, transformera aussi les choses. Du coup, cette magicienne semble renouveler l'ordre social, en ses multiples rouages, à l'image du principe nouveau, qu'elle fait violemment épanouir. Nul n'échappe à son action dominatrice. Ce fut comme la suggestion de tout un peuple. Fièvre patriotique ou inconscient entraînement, calcul ou fanatisme, tous se courbaient devant la divinité nouvelle dans l'agenouillement d'un culte. Acte d'héroïsme ou de lâcheté que cette conversion générale au nouveau régime politique ou social? Pour apprécier cet état d'âme et porter un jugement équitable, notre existence actuelle ne nous fournit aucun point de comparaison; il n'y a pas de commune mesure, et nul ne saurait dire aujourd'hui ce qu'il aurait été, ce qu'il aurait fait en des circonstances si extraordinaires.

Si puissant fut l'entraînement, qu'un grand nombre d'ecclésiastiques de tous les cultes firent adhésion au nouvel ordre de choses. La masse du clergé, toutefois, demeura réfractaire. On le vit bien à la résistance générale, incompressible, que souleva la *Constitution civile du clergé*. A peine le nouveau régime inauguré en 1791, le grand schisme se produisit, qui divisa les prêtres en assermentés et insermentés: ceux-là furent mis de par la loi à la tête des paroisses, dont les derniers furent dépossédés. Parmi les opposants et les insoumis se distinguent les Frères des Écoles chrétiennes, qui refusèrent de prêter le serment et de faire partie de l'Église des constitutionnels ou « jureurs »[1]. A Montauban, ils déclarent à l'autorité municipale que leur conscience ne leur permet pas d'assister aux offices célébrés par les curés assermentés, objet de mépris et d'horreur pour les catholiques fidèles[2].

---

1. Dans son volume: *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Législative* (Paris, Imp. nationale, 1889), p. 398, M. J. Guillaume cite une pétition adressée à l'Assemblée législative, le 1er décembre 1791, par un Frère des Écoles chrétiennes de Montauban, se déclarant prêt à prêter serment, mais ajoutant qu'il ne peut le faire sans être obligé de renoncer aussitôt à rester dans sa congrégation : « autrement, je serais exposé à toute sorte de disgrâce de la part de mes supérieurs ». Preuve évidente que les Frères de Montauban avaient résisté et n'étaient pas assermentés.

2. Cette double déclaration est même singulièrement caractéristique du trouble des esprits durant cette période. Elle n'est point banale ni sans intérêt :

« Je soussigné, Supérieur des Frères des Écoles chrétiennes dans la ville de Montauban, déclare que ma conscience ne me permet pas de recommander à mes confrères de conduire leurs écoliers aux paroisses les dimanches et fêtes ni même aux jours ouvrables. J'espère que MM. les Officiers municipaux ne trouveront pas mauvais que je jouisse de la liberté des opinions même religieuses, que l'Assemblée nationale, dans sa sagesse, a décrétée pour tous les citoyens.

Signé : Fr. ZACHÉE. »

Suit immédiatement la déclaration collective :

« Je certifie qu'ayant laissé à mes confrères une entière liberté de répondre

Leurs écoles furent supprimées, eux-mêmes expulsés de leur maison du faubourg du Moustier le 21 décembre 1791 [1].

La ville de Montauban ne se trouva pas pour cela dépourvue d'écoles. Bien que nous n'ayons pas trouvé de documents relatifs à l'enseignement populaire pour les années 1792 et 1793, il est certain que les écoles primaires existantes demeurèrent ouvertes, et que la suppression des écoles des Frères en fit ouvrir d'autres. La loi du 29 frimaire an II (19 décembre 1793), qui organisa l'instruction primaire dans toute la France, fut exécutée à Montauban comme ailleurs : les instituteurs et les institutrices furent payés par la République à proportion du nombre de leurs élèves, savoir vingt livres par élève et par an pour les instituteurs, et quinze livres par élève et par an pour les institutrices. En prairial an II, par les soins de la Commission exécutive de l'instruction publique, fut dressée une statistique donnant, pour tous les districts de France, et par commune, le nom des instituteurs et des institutrices, le chiffre de leurs traitements, le nombre de leurs élèves. Les tableaux statistiques de quelques districts ont été retrouvés [2]; malheureusement, celui de Montauban paraît être perdu.

Quelques mois plus tard, en exécution de la loi du 27 brumaire an III sur les écoles primaires, qui avait remplacé celle du 29 frimaire an II, l'administration du district de Montauban prit l'arrêté suivant [3] :

« ARRÊTÉ RELATIF AUX ÉCOLES PRIMAIRES
du 23 frimaire an III.

» Vu la loi relative aux écoles primaires du 27 brumaire dernier et le tableau d'arrondissements adopté par le jury d'instruction et affecté à chacun des membres du jury,

» L'agent national entendu,

---

selon leur conscience à la proposition que je leur ai faite de conduire leurs écoliers aux offices des paroisses comme ils le faisaient ci-devant, tous m'ont répondu qu'ils ne le pouvaient selon leur conscience. Il en est même qui m'ont dit qu'ils ne le feraient pas quand même je le commanderais; leur ayant ensuite demandé s'ils signeraient leur dire, ils s'y sont offerts.

« En foi de ce que dessus, je me suis signé à Montauban, le 9 mai 1791.

» Et ont signé : Fr. ZOZIME, Fr. PÉKOINE,
Fr. AURÉLIEN, Fr. OGER,
Fr. RUFINIEN, Fr. SIFFREDE. »

(Arch. munic. : Instruction publique.)

1. EM. FORESTIÉ, *Éphémérides montalbanaises*. — L'expulsion des Frères à Montauban, acte administratif régulier, ne fut qu'un épisode de la suppression générale des congrégations enseignantes, dont quelques-unes avaient été jusque-là conservées à titre provisoire. Celle des Frères fut définitivement et nominativement supprimée avec toutes les autres par le décret du 13 août 1792, rendu par la Législative.

2. Voir la *Revue pédagogique* du 15 mars 1883.

3. Arch. départ. : Registres des arrêtés pris par le district, 14e registre.

» L'administration du district arrête que le tableau sera transcrit sur ses registres pour y avoir recours au besoin; que les membres du jury sont invités à pourvoir leur arrondissement respectif d'instituteurs et d'institutrices et à donner dans le choix à l'examen qu'ils en feront de nouvelles preuves de leur amour pour la chose publiqua.

» *Tableau d'arrondissements adopté par le jury d'instruction et affecté à chacun des membres du jury.*

» Arrondissement pour le citoyen Preissac :

CANTONS	INSTITUTEURS	
Montauban . .	Montauban	20
	Le Fau	1
	Martial	1
	Falguières.	1
	Fonneuve	1
	Le Bias	1
	Lamothe-Capdevillle . . .	1
	Piquecos	1
	Villemade	1
		28 »

[Suivent les autres arrondissements.]

Deux jours après, il fut procédé à la formation du jury d'instruction; élu le 25 frimaire, il fut, pour la première fois, composé des citoyens : Preissac, de Montauban; Galtier, de Caylus; Montlausier, de Caussade.

Le Conseil général de la commune, constatant l'insuffisance des locaux à sa disposition pour loger les écoles, demanda au directoire du district, par une lettre en date du 19 ventôse an III, à être autorisé « d'en louer au compte de la nation, pour compléter le placement des écoles primaires ». Celui-ci accueille favorablement cette demande, accepte toutes les salles proposées, « à la réserve de la ci-devant intendance, maison Cadayrac et de l'émigré Verlhac », et engage la municipalité à procéder sans retard à l'installation provisoire des maîtres et maîtresses désignés.

Dans la séance tenue pour prendre connaissance de la réponse du directoire du district, le 24 ventôse an III, le Conseil communal arrête ce qui suit :

« ARTICLE PREMIER. — Que par une commission de trois membres de la municipalité, composée des citoyens J.-P. Garrigues, Martres, officiers municipaux, et Salvetat, notable, il sera procédé sans délai à l'installation des instituteurs et institutrices désignés par le jury, et approuvés par le district.

» ART. 2 — Ceux des instituteurs et institutrices qui n'ont pas encore fait enregistrer leur nomination seront invités à remplir de suite cette formalité.

» Art. 3. — Les commissaires susnommés qui procéderont à cette installation en dresseront procès-verbal qui sera remis par extrait au directoire du district.

» Art. 4. — Les instituteurs ci-après désignés seront placés comme suit :

Pour la Ville Pour Antoine[1]	Pastoret Jouynès, ép^se^ Pastoret Jouynès	à la Maison nationale, occupée par M. Mérigot, près le ci-devant collège.
Pour la Ville	François Galut-Brun Marie Delfour, ép^se^ Brun	à la maison ci-devant de Calmels, place des Oules.
Pour la Ville Pour la Ville	Bonaventure Lafon Daniel Lafon	aux bureaux de la ci-devant Intendance.
Pour la Ville Pour le Moustier	Bernady Cambrousse	à la maison ci-devant Ferrouillat, prêtre, rue des Soubirous.
Pour la Ville	Moutard, ép^se^ Delbreil	à la maison ci-devant Case, prêtre.
Pour la Rive civique[2]	Dalles Caulet	au ci-devant presbytère de la Rive civique.
Pour Antoine	J. Grelleau aîné Malfré, épouse Grelleau	à la maison ci-devant Rey, condamné.
Pour Antoine	Maraval Delbreil, épouse Delaye	à la maison où sont actuellement les écoles à Antoine.
Pour Sapiac	Delcros Bonnaffé	à la ci-devant Chanterie de la ci-devant cathédrale.
Pour le Fau	Jean Beret Jeanne Beret	au ci-devant presbytère du Fau.
Pour Falguières	Devic	au ci-devant presbytère de Falguières.
Pour Fonneuve	Joseph Rouffio Jeanne Salvetat.	au ci-devant presbytère de Fonneuve.
Pour Martial	Jacques Vincent.	au ci-devant presbytère de Martial.

» Art. 5. — Il sera sursis provisoirement et jusqu'à la réponse du Comité de l'instruction publique au placement des instituteurs et institutrices ci-après, savoir :

Pour la Rive civique	Jean Tafanel. Antoine Escard.
Pour Antoine	Jacques Joseph Habard.
Pour le Moustier	Laffite, épouse Rivière.
Pour la Rive civique	Françoise Fournol, épouse Valette.
Pour la Rive civique	Crosilhes, épouse Pécontal. Magdelaine Contesan Judith Granger.

1. Villenouvelle.
2. Villebourbon.

Pour la Ville Marie Antoinette Garrigues, épouse Habard.
Pour Sapiac Antoinette Carrière veuve Boyer.

» Art. 6. — Que les instituteurs et institutrices dénommés en l'article précédent seront néanmoins prévenus par lesdits commissaires qu'ils peuvent exercer leurs fonctions dans les logements qu'ils occupent actuellement jusqu'au moment où le Comité de l'instruction publique aura fait connaître ses vues à raison de leur installation dans les locaux aux frais de la nation.

» *Signé :* Periès-Labarthe, maire.
» Bosquet l'aîné, off. mun. — Dayes, off. mun. — Sirac, agent national — Caminel, off. mun. — Portal, off. mun. — Bidaubigues, off. mun. — Tieys, secrét.-greffier[1]. »

Installés ou non installés, instituteurs et institutrices entrèrent en fonctions et ouvrirent leur école. Quelques-uns d'entre eux avaient déjà exercé comme instituteurs publics sous le régime de la loi du 29 frimaire an II. Cela ressort, non seulement de la délibération ci-dessus, mais aussi de plusieurs des décisions prises par le directoire. Ainsi, un arrêté du directoire du district, revisant un mandat de traitement délivré par la municipalité de Montauban, nous apprend que, déjà en l'an II, l'instituteur Cambrousse, désigné pour le Moustier, était à la tête d'une école fréquentée par cinquante-quatre élèves[2].

Mais les fonds manquaient aux caisses publiques pour la mise en pratique complète des décisions scolaires du Conseil de ville. Excellentes en elles-mêmes, les intentions ne purent être réalisées. Ici, comme partout, l'argent fait défaut, absorbé par les nécessités de la défense nationale. A ce moment, il faut tous les jours, pour ainsi dire, faire face aux incessantes réquisitions pour achat de salpêtre, de poudre, de fourrage, de subsistances et de harnais[3]. On court au plus pressé ; *salus patriæ suprema lex.* Voilà l'urgent souci ; l'école passe à l'arrière-plan ; fatalement elle est négligée. En pourrait-on faire un crime aux hommes de cette époque si critique ? Et cependant le directoire du district est accablé de pétitions et de requêtes par les instituteurs demandant qui un logement, qui le traitement en retard, qui l'indemnité promise. Avec la meilleure volonté et dans la mesure de ses ressources si limitées, il répond à toutes ces suppliques, qui établissent, par ailleurs, combien modeste et précaire était la situation des maîtres : A la veuve Boyer, il accorde 25 livres ; à Habard et à sa femme

---

1. Arch. du Secr. gén. de la mairie : Reg. des délibérations du Conseil général de la commune de Montauban, 1794-1795.

2. Arch. dép. : Reg. des arrêtés et délibérations du directoire du district de Montauban, XI° et XII° reg. — La municipalité avait délivré à Cambrousse un mandat de 220 livres 25 c. « pour traitement du trimestre de germinal ». Le directoire, « vu qu'il a touché sa pension de 800 livres comme prêtre abdiquant et que la loi ne permet le cumul que jusqu'à mille livres », arrête que « le mandement ne sera visé que pour la somme de 50 livres ».

3. Arch. dép. : Reg. du directoire du district de Montauban, XI° reg.

200 livres ; à Bernady 60 livres pour l'arriéré, du 1er germinal au 1er vendémiaire, de son traitement annuel fixé à 160 livres ; à Roufio, instituteur à Fonneuve, la jouissance du jardin du ci-devant presbytère, à la condition de veiller à la conservation des arbres fruitiers et autres objets [1].

Bientôt la loi du 27 brumaire an III est remplacée par une loi moins généreuse, une loi de réaction, celle du 3 brumaire an IV. Les instituteurs ne devaient plus recevoir de traitement; l'instruction cessait d'être gratuite, et la rétribution des élèves devait remplacer le traitement précédemment payé par l'État. Un quart des élèves pouvaient être exemptés du paiement de la rétribution pour cause d'indigence. Les communes étaient uniquement tenues de fournir à l'instituteur un local, tant pour lui servir de logement que pour recevoir les élèves; le jardin qui se trouverait attenant à ce local devait également être mis à la disposition de l'instituteur; et dans le cas où la commune ne possèderait pas de local, elle aurait à payer à l'instituteur une indemnité annuelle pour lui tenir lieu de logement et de jardin.

Sur la demande de l'administration départementale[2], la municipalité reprend à nouveau la question de l'enseignement primaire, et dresse encore la liste des écoles « à établir ». Le 15 ventôse an IV, elle vote l'arrêté suivant :

« Vu la demande de renseignements par le département du Lot sur le nombre des écoles primaires à établir dans la commune de Montauban,

» Vu la loi du 3 brumaire dernier sur l'organisation de l'instruction publique établissant fondation d'écoles dans chaque canton et qu'il sera fourni à chaque instituteur primaire un local servant de logement et d'école et un jardin attenant, ou bien une indemnité de logement,

» Considérant que la population de la commune de Montauban, qui est d'environ vingt-sept mille âmes, exige l'établissement de douze écoles primaires distribuées dans les divers quartiers,

» Ces écoles doivent être établies :

» 1° Une dans l'enceinte de la ville à la place des Oules, maison Calmels, prêtre émigré, sans jardin.

» 2° Une autre également dans l'enceinte de la ville, à la maison joignant la ci-devant cathédrale, occupée par la Chanterie, sans jardin.

» 3° Une au quartier de la Rive civique, au ci-devant presbytère, avec jardin, devant servir pour une partie de la campagne adjacente.

» 4° Une autre au même quartier, placée à la rue Gasseras, et qui servirait pour l'autre partie de la campagne, et pour laquelle n'y ayant pas de local il faudrait allouer à l'instituteur une somme annuelle.

1. Arch. dép. : Reg. du directoire du district, XIe et XIIe reg.

2. Id., Instr. publique : Circulaire des administrateurs du dép. du Lot, le 6 frimaire an IV.

» 4° Une autre au faubourg Antoine, Villenouvelle, placée dans une maison qui appartenait aux ci-devant Frères des Ecoles chrétiennes, rue du Corail, et qui n'a pas de jardin.

» 6° Une autre au même quartier, placée à l'extrémité opposée, pour laquelle n'y ayant pas de local il faudrait allouer à l'instituteur une somme annuelle.

» 7° Une autre au faubourg de Sapiac et qui servirait pour la campagne adjacente connue sous le nom de Pechboyé, pour laquelle n'y ayant pas de local il faudrait allouer à l'instituteur une somme annuelle.

» 8° Une autre pour le faubourg du Moustier et Lacapelle, placée à la maison Lalbenque, prêtre émigré, qui n'a pas de jardin.

» 9° Une autre pour la campagne pour le quartier de Fonneuve, placée au ci-devant presbytère, qui a un jardin.

» 10° Une autre pour la campagne pour le quartier de Falguières, placée au ci-devant presbytère, avec un jardin.

» 11° Une autre pour la campagne pour le quartier de Martial et du Fau, au ci-devant presbytère, qui a un jardin.

» 12° Une autre pour la campagne pour le quartier du Fau, au ci-devant presbytère, qui a un jardin[1]. »

Cette délibération resta lettre morte. Lorsque quinze mois plus tard, le 20 fructidor an V, le ministre de l'intérieur demanda des renseignements statistiques sur l'enseignement primaire, l'enquête faite à ce propos révéla une situation lamentable dans un grand nombre de villes et de départements. Montauban, qui avait déclaré avoir besoin de douze écoles, n'en possédait pas une seule[2] ! Ce n'étaient pas les maîtres qui manquaient, mais plutôt les efforts, le bon vouloir et les ressources pour les attirer et les retenir.

On sait du reste dans quel état déplorable le Directoire avait trouvé la France. Générale était la désorganisation, dans les services administratifs, comme dans les esprits, à Paris et en province. Les conseils élus n'administraient plus, laissaient les affaires en souffrance. Pour un temps, en cette période tourmentée, l'école ne compte plus. Du moins, la municipalité montalbanaise ne s'en occupe pas ; elle organise le travail, crée à la mairie cinq divisions, avec six bureaux, et répartit entre eux les affaires ; mais dans cette réorganisation l'instruction primaire ne trouve pas place, aucune mention n'en est faite[3]. Les procès-verbaux des séances du Conseil communal sont muets sur les choses de l'école, et cela jusqu'au 3 ventôse an VI.

A cette date, l'intérêt des administrateurs pour l'instruction primaire semble se réveiller. Ordre fut donné par la municipalité aux commissaires de police de dresser la liste des instituteurs, des institu-

1. Arch. du Secr. gén. de la mairie : Reg. des délibérations du Conseil général de la commune, 15 ventôse an IV.

2. Arch. dép. du Lot.

3. Arch. du Secr. gén. de la mairie : Reg. des délibérations du Conseil général de la commune, 25 brumaire an V.

trices et généralement du personnel s'occupant, dans leurs quartiers respectifs, de l'éducation des enfants[1]. Les procès-verbaux des séances n'indiquent pas que le Conseil se soit jamais enquis des résultats de ce recensement.

Aux degrés supérieurs de la hiérarchie, cependant, les pouvoirs publics commençaient à se préoccuper de l'école avec un intérêt anxieux et croissant. Montauban devait subir, et subit, en effet, l'influence heureuse de ce retour de faveur. Comme manifestation de cet intérêt renouvelé, il faut, en première ligne, placer le « Règlement pour l'enseignement primaire », que l'administration centrale du département du Lot avait élaboré, soumis à l'approbation ministérielle et promulgué. Au milieu de règles très pratiques, quelques-unes excellentes, toutes respirant, d'ailleurs, ce sentimentalisme à la Rousseau qui a imprégné ce temps jusqu'aux moelles, se trouvaient certaines prescriptions destinées, dans la pensée de leur auteur, à inspirer aux enfants des sentiments nobles, patriotiques et républicains, celle, en particulier, qui « invitait » les maîtres à conduire tous les décadis leurs élèves « au temple décadaire ».

Pour Montauban, l'enseignement municipal ayant disparu, ce règlement ne pouvait avoir d'action que sur l'enseignement libre. Celui-ci avait accaparé tout le personnel; il était même très florissant, à en juger par le nombre des instituteurs et institutrices, dont la présence ou l'absence étaient signalées aux fêtes décadaires.

L'école primaire municipale n'était en effet qu'un souvenir; elle avait succombé sous les défiances des parents et l'indifférence de la municipalité, empêchée, du reste, par le manque d'argent. C'est ce que constatait le commissaire central du Lot, dans son rapport au ministre; et cette situation déplorable, il l'explique ainsi : « Peu d'écoles sont organisées, écrit-il, au gré de la loi du 3 brumaire an IV... et la plupart des pères de famille, notamment dans les campagnes, aiment mieux envoyer leurs enfants au *catéchisme* qu'aux écoles... L'instruction primaire est presque nulle... L'ancienne forme d'instruction, vicieuse sous tant de rapports, est presque partout préférée. » Comme cause efficiente de cette décadence, un second rapport signale, en premier lieu, la difficulté de trouver des instituteurs capables; en second lieu, « le fanatisme des citoyens peu éclairés sur la nature des leçons qu'on donne » dans ces écoles De nombreuses institutions particulières se sont alors fondées, et « il est à craindre que l'active surveillance des autorités constituées soit insuffisante pour dérober le cœur de ces enfants à la corruption des principes des hommes qui les dirigent. La loi du serment serait une faible garantie pour le gouvernement[2]. »

1. Arch. du Secr. gén. de la mairie: Reg. des délibérations du Conseil général de la commune, 3 ventôse an VI.

2. Arch. départ. du Lot: Rapport du Commissaire exécutif, 12 brumaire et 3 nivôse an VI.

Émue par une situation si fâcheuse, et aussi par le danger qu'elle peut faire courir à la République, avisée, en outre, des tendances réactionnaires de beaucoup d'instituteurs, d'autre part les pressantes circulaires ministérielles la stimulant, l'administration centrale du Lot s'efforce de réveiller le zèle des municipalités de son ressort; elle leur remontre quelle est leur responsabilité, que leur devoir strict, impérieux est de veiller de près sur les écoles et leurs directeurs, « de telle manière qu'aucun germe de corruption ou de royalisme ne puisse désormais rendre vaines ou seulement insuffisantes les facultés de l'enseignement public [1] ».

En exécution de cette circulaire, et sur les réquisitions du commissaire du Directoire exécutif, la municipalité de Montauban décidait aussitôt que « la section des établissements publics s'adjoindra audit commissaire pour continuer la visite des maisons d'éducation établies dans la commune, afin de s'assurer de l'exécution de l'arrêté du Directoire exécutif du 17 pluviôse dernier concernant la surveillance des écoles particulières, maisons d'éducation et pensionnats; comme aussi d'inviter les instituteurs de conduire leurs élèves aux fêtes nationales afin qu'ils y puisent les principes de la morale républicaine qui en fait l'objet ». Les membres de la section des établissements publics, chargés de cette visite, étaient les citoyens Graves, Julien Lugan, Mérignac aîné, J.-G. Périès, Langlade neveu, Sirac, Saintgeniès, président [2].

Le 14 nivôse an VII, cette décision fut confirmée et complétée, dans la réunion décadaire du Conseil, par un arrêté ainsi libellé :

« *Arrêté de l'Administration municipale de Montauban.*

» Article premier. — Les citoyens des deux sexes sont invités à se rendre chaque décadi au temple décadaire à dix heures du matin pour y prendre connaissance des lois et affaires générales de la République, et tous fonctionnaires civils et militaires à se réunir à la même heure à la Maison commune pour y aller avec le cortège.

» Art. 2. — Les instituteurs et institutrices d'écoles, soit publiques soit particulières, sont tenus d'y conduire leurs élèves.

» Art. 3. — Les jeunes élèves sont admis tour à tour, suivant qu'ils l'ont mérité, à l'honneur de paraître à la tribune décadaire pour y réciter des morceaux de morale, des maximes républicaines qu'ils auront apprises par cœur, et se disputeront d'un décadi à l'autre l'avantage de figurer ainsi sous les yeux du public et de leurs parents [3]. »

Quelques jours après, comme complément à cet arrêté et pour en assurer l'exécution, il fut décidé que lecture serait faite en séance

1. Arch. départ. du Lot : Circulaire relative à l'arrêté du 17 pluviôse an VI.

2. Arch. du Secr. gén. de la mairie : Reg. des délibérations du Conseil général de la commune, 23 prairial an VI.

3. Arch. du Secr. gén. de la mairie : Reg. des délibérations du Conseil général de la commune, 14 nivôse an VII.

du nom des instituteurs et institutrices qui se seront rendus, avec leurs élèves, à la fête décadaire, et que la liste en sera inscrite au procès-verbal. Ces prescriptions, qu'il serait injuste de juger du point de vue de notre état d'esprit actuel, sortirent-elles leur plein effet? En tout cas, elles se heurtèrent à une résistance opiniâtre de la part de plusieurs directeurs et directrices d'établissements scolaires, opposant ou la ruse, ou la force d'inertie à des ordres qui, au nom et dans l'intérêt de la liberté, attentaient à la liberté, mais qui trouvent leur explication, sinon leur excuse, dans les circonstances du moment et les nécessités d'un temps exceptionnel.

On pense bien qu'avant tout, les souvenirs d'un passé très récent et les passions politiques inspiraient et entretenaient l'opposition que rencontra l'arrêté municipal. Mais à côté et concurremment, il est équitable de signaler des motifs plus légitimes et d'un ordre plus élevé. Plus d'un, parmi les récalcitrants, obéissait à des convictions religieuses et à des répugnances morales. L'obligation, imposée aux instituteurs et aux institutrices, de conduire leurs élèves aux fêtes décadaires [1], n'était pas sans danger au point de vue moral. Et vraiment, plutôt que de les blâmer et de les frapper, n'aurait-on pas dû, au contraire, récompenser les maîtres qui refusaient de conduire les enfants dans des assemblées où les passions naissantes des garçons puisaient une excitation fâcheuse, où la pudeur des jeunes filles pouvait se trouver offensée? Or, ce danger n'était pas illusoire. Il est franchement reconnu et signalé au ministre par le commissaire central du Lot dans son rapport sur la fermeture de quelques établissements d'instruction à Montauban.

Après avoir exposé la résistance obstinée des directeurs de ces établissements et en avoir donné les causes que nous avons relevées, ce fonctionnaire ajoute :

« De là vient sans doute l'éloignement que mettent les instituteurs à conduire leurs élèves au lieu de réunion des citoyens. Il faut être vrai : jusques à ce que l'on aura préparé dans ces locaux un asile pour les jeunes personnes, la mère de famille craindra que sa fille y paraisse, avec ses nombreuses compagnes, avec une institutrice qui ne voit ni n'entend pas tout. Les jeunes gens eux-mêmes ne snot pas assez pénétrés des égards dus à un sexe différent du leur et des égards dus à l'assemblée devant laquelle ils se trouvent, pour ne pas manquer à l'un et à l'autre. Citoyen ministre, le devoir imposé par la loi est précis et formel, les inconvénients sont graves ; on pourrait les dissiper avec du temps et la bonne volonté des administrations municipales ; la plupart ne veulent pas les voir et ne prennent pas les moyens d'y remédier en portant plus d'intérêt et de zèle à ces fêtes qu'ils célèbrent par manière d'acquit. [2] »

1. Cette disposition reproduisait simplement l'art. 6 de la loi du 13 fructidor an VI.

2. L. Combarieu : *L'instruction primaire dans le département du Lot pendant la Révolution*, p. 63.



Les institutrices surtout s'ingéniaient à tourner la loi, en déguisant le caractère de leur établissement. Elles faisaient aux autorités les déclarations les plus fantaisistes : celle-ci demandait l'autorisation pour un atelier de couture, celle-là pour un ouvroir[1]. Ainsi espéraient-elles éluder les ordres donnés et échapper à l'obligation des fêtes décadaires, comme à la surveillance des officiers municipaux. Bientôt la ruse fut éventée ; l'administration rappela durement aux réfractaires que la loi, pour si détestable qu'ils la pussent tenir, est toujours la loi et qu'on lui doit obéir. Dans la séance du 5 pluviôse an VII, par un arrêté longuement motivé, basé sur les circonstances locales et des considérations philosophiques, fut ordonnée la fermeture immédiate des « établissements d'instruction et pensionnats tenus dans la commune par les citoyens *Francois Brun, Boussarot, Jean Canihac,* et par les citoyennes *épouse Scribes, épouse Boussarot, Delphine Alquier, veuve Saubion, Leclair et Lafitte, épouse Selves, Antoinette Dagran, Marguerite Fausses, Angélique Caprony, A. Benier*[2] ».

Ce n'était sans doute qu'un avertissement préalable ; car l'arrêté ne fut pas immédiatement exécuté ; on voulait laisser aux pécheurs le temps de venir à résipiscence. Quelques-uns, en effet, d'ailleurs non de ceux qui étaient frappés, assagis par une frayeur salutaire, se soumirent aux injonctions de la municipalité : à la suite de cette menace, les listes de présence aux fêtes décadaires, qui lui étaient hebdomadairement remises, mentionnent jusqu'à neuf institutrices et dix-huit instituteurs. Les opiniâtres, eux, faisant passer leur fidélité aux principes ou leurs répugnances avant l'intérêt, persistèrent dans leur résistance ; pas une fois leur présence n'est signalée. Leur attitude, qui prenait les allures de la révolte, irrita la municipalité et la poussa, au bout de quelques mois, à renouveler son précédent arrêté avec une nouvelle vigueur ; le 14 thermidor an VII, elle décide que :

« Par suite de la résistance de quelques instituteurs à se soumettre à l'arrêté du 5 pluviôse dernier, à donner les livres réglementaires, à inspirer des principes républicains, et qui, pour se soustraire aux lois, avaient pris des patentes de couturières...

» ART. 2. — L'arrêté du 5 pluviôse dernier susmentionné, sera de plus fort exécuté : il est en conséquence fait défense aux citoyens François Brun, Boussarot, Jean Canihac, aux citoyennes épouse Scribes, épouse Boussarot, Delphine Alquier, veuve Saubion, Leclair et Lafitte, l'épouse Selves, Antoinette Dagran, Marguerite Fausses, Angélique

1. Arch. du Secr. gén. de la mairie : Reg. des délibérations du Conseil général de la commune, 5 pluviôse an VII.

2. Arch. du Secr. gén. de la mairie : Reg. des délibérations du Conseil général de la commune, 7 pluviôse an VII. — Étaient présents : les citoyens Saint-géniès aîné, président, J.-G. Périès, J.-P. Lugan, Mérignac l'aîné, Sirac, Langlade neveu, Elie Graves, administrateurs municipaux, Périès-Labarthe, commissaire du Directoire exécutif, Tieys, secrétaire en chef.



Caprony, et advenir, de tenir des élèves ou pensionnaires à quelque titre et sous quelque dénomination que ce soit, sous les peines portées par les lois [1]. »

Un nouvel effort pour soumettre les instituteurs fut tenté quelques mois après. Par application de la loi obligeant tous les fonctionnaires au serment, l'administration municipale délibère le 8 frimaire suivant :

« Vu la loi du 25 brumaire qui prescrit la formule du serment à prêter par les fonctionnaires publics... :

» *Je jure d'être fidèle à la République une et indivisible fondée sur l'égalité, la liberté et le système représentatif;*

» Les instituteurs seront appelés à prêter serment [2] ».

Peu nombreux furent ceux qui s'inclinèrent devant cette obligation, onze à peine : Filles, Habard, Bernady aîné, G. Martineau, G. Savignol, Louis Rocques, J. Bonnaffé, Rey-Larrieu, Brun, Maffre, Grimal; signalé comme absent de la ville et n'ayant pu jurer : J. Gascou [3].

Ce fut le dernier effort des administrateurs municipaux; nos différents dépôts d'archives ne renferment pas un seul document, une seule pièce relatant une mesure quelconque prise ou votée relativement à l'école, à partir de cette date jusqu'à l'an X.

A l'heure où se clôt la période révolutionnaire et va s'éteignant, épuisée par ses propres excès, l'ardeur excessive qui la caractérise, au moment où se prépare le coup d'État qui changera l'orientation de la France, au seuil de l'Empire, il serait intéressant de constater, et il est naturel de se demander, quels ont été les résultats de l'activité déployée dans le domaine de l'instruction primaire. Pour cette constatation, malheureusement, les éléments font défaut. Un assez grand nombre d'établissements privés existaient, le fait est incontestable. Mais, à côté, combien d'écoles publiques, proprement municipales? L'inspection n'existait pas encore, ni la statistique scolaire. Assurément, on a beaucoup discuté, souvent délibéré, fréquemment décidé, beaucoup organisé... sur le papier. Alors, du haut en bas de l'échelle administrative, et en toutes matières, on philosophait, on légiférait aussi sans mesure, sans discrétion, sans se préoccuper davantage de la réalisation pratique. N'en a-t-il pas été de même à Montauban? Peut-on croire et supposer que les municipalités montalbanaises ont résisté au courant et constitué une exception heureuse à la règle générale? Elles ont eu du moins le mérite, qui n'est pas ordinaire,

1. Arch. du Secr. gén. de la mairie : Rég. des délibérations du Conseil général de la commune.

2. Arch. du Secr. gén. de la mairie : Reg. des délibérations du Conseil général de la commune, 8 frimaire an VIII.

3. Arch. du Secr. gén. de la mairie : Reg. des délibérations du Conseil général de la commune, 8 frimaire an VIII.



d'adopter sans réserve et de soutenir avec ardeur la cause de l'instruction primaire, de faire effort pour organiser et développer l'école, de comprendre que l'école est, non pas la seule, mais l'une des bases essentielles de toute démocratie puissante, de poursuivre enfin la réalisation de leur idéal dans la mesure de leur pouvoir. Si les résultats n'ont pas répondu à leur zèle, si la pratique n'a pas été à la hauteur de la théorie, la faute en est moins aux hommes qu'aux nécessités extrêmes de la situation, aux circonstances critiques de cette période, à l'esprit du temps, aux préoccupations supérieures de la défense nationale, et aussi à l'opposition irréconciliable des traditions et des souvenirs si vivants encore. Pour d'autres causes, le Consulat et l'Empire, tout en faisant plus froidement, feront encore moins.

Quoique son puissant esprit organisateur n'ait laissé en dehors de son action aucune partie de la chose publique, Bonaparte a cependant témoigné peu d'intérêt pour l'école primaire, qu'il paraît avoir tenue pour une quantité assez négligeable. Son antipathie, ou son indifférence, eurent un retentissement naturel et fâcheux sur les administrations locales.

Dès 1802, le budget de la ville de Montauban contient le projet d'établissement d'une bibliothèque publique et, à cet effet, le vote d'un crédit de 600 francs. Le même budget porte une somme de 200 francs pour donner « aux jeunes citoyens de la ville » des prix qui seront distribués par la Société des sciences et des arts. L'école primaire y brille par son absence.

Elle fait son apparition au budget, l'année suivante, en exécution de la loi du 11 floréal an X (1er mai 1802). On sait en effet que la loi de l'an X avait renouvelé, pour l'instruction primaire, les dispositions de la loi du 3 brumaire an IV, avec cette seule différence que la proportion des élèves qui pouvaient être dispensés du paiement de la rétribution pour cause d'indigence était non plus d'un quart, mais d'un cinquième seulement.

Une indemnité de logement pour « les instituteurs des écoles primaires » fut donc inscrite au budget de 1803; le crédit était de 1,000 francs, la dépense réelle s'éleva à 350 francs[1]. Jusqu'en 1811 la municipalité s'en tint strictement aux prescriptions de la loi, et il n'est voté de fonds que pour l'indemnité de logement, variant de 750 à 250 francs. Jusqu'en 1811 aussi, Montauban ne possède que trois instituteurs publics, quatre au plus[2]. Un état scolaire, qui nous a été

---

1. Arch. du Secr. gén. de la mairie : Reg. des délibérations, 1802-1803.

2. Arch. du Secr. gén. de la mairie : Reg. des délibérations, 1802-1803. — Le projet de budget pour 1803 porte en effet : « Indemnité de logement de *trois* instituteurs et pour réparation de la maison communale pour le logement destiné au quatrieme instituteur ».

Ce logement ne lui fut même pas donné, puisque dans les comptes fournis le 14 pluviôse an XIII par le préposé aux recettes communales, Londios-

signalé, mais que nous avons vainement cherché dans nos différents dépôts d'archives, ferait mention de dix-sept écoles dans la commune; mais le personnel enseignant n'aurait pas été très distingué, puisque la meilleure note était : *assez capable*, — les autres étant : *pas capable, presque nul, sans talent*. Ce document, pièce volante égarée sans doute, portait évidemment la statistique des écoles privées, assez nombreuses, on l'a vu, à Montauban. Les procès-verbaux des délibérations du Conseil municipal, les budgets et les comptes ne parlent que de trois écoles municipales et d'une quatrième en préparation. Il n'y en a pas davantage.

Du reste, grande était alors en France la difficulté de trouver, non pas des instituteurs capables, mais même des instituteurs quelconques. La municipalité cependant se préoccupe et de l'infériorité des maîtres et de l'état misérable des écoles. Elle les veut relever. Obéissant, inconsciemment peut-être, à l'esprit de réaction qui soufflait sur le pays, nos administrateurs songent à appeler les Frères des écoles chrétiennes. Une proposition fut faite dans ce sens au Conseil municipal, et l'un des membres demanda le vote d'un crédit de 2,000 francs pour frais de premier établissement des Frères. Après une longue et assez vive discussion, l'avis contraire prévalut; le Conseil « délibère qu'il ne sera rien porté au budget pour l'établissement des écoles chrétiennes, considérant que la difficulté de se procurer des instituteurs de la Congrégation des écoles chrétienes donne lieu de penser que cet établissement ne pourrait être en activité dans le courant de 1811 [1] ».

Cette même année, et pour la première fois avec un sérieux intérêt, il est question de l'enseignement des filles. Pour les filles, en effet, moins encore que pour les garçons, on avait fait effort; car cette partie de la population enfantine, qui plus tard sera tenue, à juste titre, pour aussi importante au moins que l'autre, avait été jusqu'ici singulièrement négligée.

C'est aux Sœurs de l'Instruction charitable du Saint-Enfant Jésus, dites Dames de Saint-Maur ou Dames Noires, que revient l'honneur d'avoir relevé l'enseignement féminin dans la commune. Nous avons déjà vu cette congrégation établie à Montauban et dirigeant quatre écoles avant 1789. Avec un courage et une abnégation qu'il n'est que

---

Boisclair, on lit : « Plus fait dépense le comptable de deux cent vingt-deux francs quatre-vingt-onze centimes, payés au sieur Antoine-Cyprien Gignoux, instituteur primaire, pour le montant de l'indemnité qui lui a été accordée en l'an XII pour lui tenir lieu du logement qui n'a pu lui être accordé en nature, suivant deux mandats du 1er thermidor an XII et du 1er vendémiaire an XIII. Expédiés sous nos 273, 326, ci-rapportés acquittés sous no 1 222,91

(Arch. du Secr. gén. de la mairie : Comptes acquittés par le Conseil municipal le 22 pluviôse an XIII.)

1. Arch. du Secr. gén. de la mairie: Projet de budget pour 1811.

juste de signaler, les Dames de Saint-Maur, sans se laisser effrayer par la tourmente révolutionnaire même en ses jours les plus terribles, n'abandonnèrent pas leur poste ni ne fermèrent leur établissement ; laïcisant leurs vêtements, sous des formes diverses déguisant leur école, elles persistèrent, et le nom de leur supérieure, Angélique Caprony, qui se trouve toujours dans toutes les listes d'instituteurs réfractaires souvent frappés d'interdiction, en fait foi.

Le calme revenu, cette même courageuse supérieure s'efforce de restituer à l'institution qu'elle dirige son caractère officiel antérieur et de lui en attirer les bénéfices. Le 5 février 1811, elle soumet donc au Conseil municipal l'engagement, portant sa signature, de « donner la somme de onze mille francs pour l'acquisition de la maison Chevals qui a appartenu aux Dames Noires, située au faubourg du Moustier, si la commune veut l'acquérir et l'affecter à perpétuité aux sœurs de l'institution dite Dames Noires, à la charge par elles d'y entretenir deux écoles gratuites pour les filles pauvres, à condition aussi que la commune fera faire toutes les réparations, à ses frais, qui seront utiles et nécessaire à l'établissement ».

Dans sa séance du 9 février, prenant acte de cet engagement, et séduit par cette proposition, le Conseil municipal décide l'achat de la maison désignée, ainsi que la prise à sa charge des impositions et des réparations de premier établissement, « laissant à la congrégation les autres réparations petites ou grosses », ces dernières devant toutefois être effectuées sous la surveillance des agents communaux. Il fixe le prix d'achat à 18,000 francs et estime les réparations à 11,000 francs. Pour couvrir cette dépense, on a d'abord 11,000 francs offerts par « la dame Caprony », 8,000 francs pris sur les fonds donnés par le département ; le reste, soit 10,462 francs environ, sera fourni par la commune, au moyen d'une imposition extraordinaire de 6 centimes, qui est votée séance tenante[1].

Mais, avant de procéder à un commencement d'exécution, il faut et que l'engagement de la sœur Caprony et que la délibération du Conseil municipal soient, pour les deux parties, approuvés par les autorités compétentes supérieures. Des deux côtés viennent des empêchements. D'une part, le directeur général de la comptabilité des communes[2] refuse d'autoriser l'imposition extraordinaire votée par le Conseil municipal, la commune ayant un octroi, dont les revenus doivent suffire à la dépense projetée. D'autre part, la supérieure générale de la congrégation des Dames Noires approuve le traité passé entre la sœur Caprony et la ville, mais à la double condition : 1° que dans le cas où l'établissement des sœurs cesserait à Montauban, les 11,000 francs

1. Arch. du Secr. gén. de la mairie : Reg. des délibérations du Conseil, 9 février 1811.

2. Baron Lepéletié, conseiller d'État.

donnés par elles leur seraient remboursés; 2° que la ville paierait 600 francs par an pour l'entretien des sœurs.

Saisi à nouveau de l'affaire le 28 juin, le Conseil municipal n'accepte ni l'une ni l'autre de ces conditions, qu'il considère comme onéreuses et dangereuses pour la ville. Il maintient sa délibération antérieure du 9 février, et sollicite encore une fois l'autorisation d'imposer 6 centimes additionnels. Il ne fut pas donné suite à cette demande, la supérieure générale ayant maintenu sa double exigence; Montauban n'eut pas d'école municipale de filles.

Alors les Dames Noires modifièrent leur projet; ne pouvant se faire communaliser, elles ouvrirent des écoles libres. Pour autant qu'on le peut inférer de documents fort incomplets, elles s'établirent à leurs risques et périls, dans les derniers mois de 1811, au plus tard dans les premiers mois de l'année suivante. Ce qui est certain, c'est qu'à la fin de 1812 leurs deux classes de filles prospéraient. En effet, le projet de budget pour 1813 porte une somme de 400 francs pour subvention aux écoles des Dames Noires : la directrice avait demandé 400 francs, 400 francs étant déjà donnés par le département; le Conseil municipal vota une somme de 200 francs, qui fut bientôt après portée à 400[1]. Il faut noter ici que pour la première fois l'instruction primaire des jeunes filles prend sa place au budget.

Ainsi trois écoles de garçons, qui ont même disparu en 1810, année à partir de laquelle les budgets ne portent plus de crédit pour elles; pas d'écoles municipales de filles, le néant, telle est dans la commune de Montauban la situation scolaire que l'Empire lègue à la Restauration[2].

E. RABAUD.

1. On lit dans le *Cahier des Observations*, en regard des recettes et dépenses du budget de 1813 : « Mme Caprony, supérieure de l'institution charitable dite Dames Noires, ayant établi deux écoles gratuites pour les jeunes filles, a demandé qu'il lui fût accordé par la ville une somme de 400 francs pour les deux institutrices de ces écoles. Le Conseil, vu l'utilité et l'avantage de l'établissement de Mme Caprony, a voté une somme de 200 francs en supplément de celle accordée par le département. » — Arch. du Secr. gén. de la mairie : Budget de 1813.

2. L'étude qu'on vient de lire forme les deux premiers chapitres d'un ouvrage qui va être publié sous le même titre.

MICHELET VOYAGEUR

(Suite et fin.)

J'ai emprunté cette page au second voyage du livre, au voyage en Flandre. Il le faudrait lire en entier, tant, à traverser cette terre sacrée des artistes, Michelet trouva des observations d'art toutes plus délicates les unes que les autres.

A propos d'une *maison de ville*, il remarque que « les Flamands comme les Espagnols, dont ils ont subi le joug, aiment le rouge. Partout ils en font la livrée de leurs moulins. »

S'il s'attriste devant ce triste spectacle, si fréquent en Flandre, de « tout petits enfants qui fument », il se plaît surtout, à propos de Sainte-Gudule de Bruxelles, à des comparaisons entre la façon dont les anciens comprirent les vitraux, et celle, plus matérielle, moins pure, dont nous les comprenons « en ne sachant plus peindre ni la terre, ni le ciel ».

« J'aime à entrer, le soir, dans une ville qui m'est tout à fait inconnue, et à en faire seul la découverte. Rien ne prête aux objets autant de fantasmagorie que les demi-ténèbres. »

Cette ville, c'était une cité déchue, Ypres, la cité aux halles gigantesques, que Michelet nous décrit encore avec son pittoresque vigoureux et ses comparaisons imprévues :

« L'impression a surpassé mon attente.

J'ai vu, en effet, dans l'ombre s'allonger, sur une longueur qui me semblait infinie, un prodigieux portail à triple rang de fenêtres gothiques. Aucune cathédrale ne présente un pareil développement. L'*immane dorsum* était dentelé, au comble, comme d'un peigne délicat qui mordait dans le ciel sombre. Le tout, dominé au centre par une large et souveraine tour, ouvragée, percée de croisées de même style et qui montait comme une mère géante dont tout le reste serait sorti. Voilà la première vision, écrasante. Elle a hanté toute la nuit mon sommeil. »

Et c'est ensuite qu'il conclut par cette phrase :

« Ah! que l'homme se voit petit à côté de ses propres œuvres! »

Vous pensez bien que l'historien reprend ses droits. Il éclaircit pour nous les annales, si compliquées, de ces villes flamandes, de ces laborieuses fourmilières, toujours en guerre les unes contre les autres.

Ces pages, à la fois précises et émues, sont du plus excellent Michelet, du Michelet de la grande manière. Mais nous leur préférons encore la poétique façon dont il parle des cités mortes comme Bruges, et toutes ses remarques d'artiste à propos de la campagne flamande, des églises flamandes, des tableaux flamands. Rien ne lui a échappé; il parle de tout en peintre et en poète lyrique, qu'il s'agisse de décrire les Rubens, les Rembrandt, les Memling, ou bien les champs de culture :

« Ils se déroulent à l'infini, sur la vaste plaine tant de fois abreuvée, nourrie de sang, de chair humaine. Elles n'en sont que plus fécondes, ces riches campagnes ! Au moment de l'année où la nature se fait sa fête, vous croiriez voir, descendu sur terre, le ciel même. Jusqu'aux dernières limites de l'horizon, elle ondule, la mer d'azur, sous la brise. C'est la fleur du beau lin de Flandre que les délicates mains de nos mères ont si longtemps filé, et qui paya, en partie, la rançon de Duguesclin. »

C'est le même artiste qui fait, à propos des monuments religieux, cette observation bien vraie :

« Les tours, voilà la merveille des Flandres. Mais, si haut qu'elles aient monté, ne cherchez pas, dans ces tours d'église, l'élan moral qui lança au ciel la flèche de Strasbourg. Dans cette bonne, grasse et sensuelle Flandre, la forme mollit, la pointe aiguisée s'émousse, ou plutôt elle n'existe plus. »

Il a des scrupules touchants, des délicatesses d'âme qui, elles encore, sont bien du Michelet que nous connaissions.

A Bruges, il est entré dans une église. Il aperçoit les religieuses en train de psalmodier, dans leurs tribunes, derrière les grilles, l'office du soir, et il ajoute :

« Je les vois et elles me voient, ce qui me rend un peu honteux de venir là pour un objet étranger à la piété. »

Comme tous les artistes, comme tous les poètes, il a subi la fascination de Bruges, de cette admirable ville aux carillons sonores et aux canaux dormants. Tout d'abord il en admire la silhouette.

« A l'horizon d'une belle et sombre verdure, se détache la rouge, l'incomparable tour de la Halle, svelte, renflée, légère, royale, portant une couronne à son sommet. »

Il n'a, certes, pas décrit tout Bruges. Il aurait pu nous parler de ces églises, dont l'une, Saint-Sauveur, a l'air de menacer le ciel, dont les autres s'y exhalent en prière sur les ailes de leurs clochers. Il n'a, sans doute, pas eu le loisir d'aller près du grand canal, sous les moulins, à l'endroit d'où l'on domine toute la cité, en voyant se dresser ces tours et ces clochers de toutes formes. Il n'est pas entré dans ce cabaret historique, où les longues pipes pendent au mur, et où l'on vous montre encore la chaise de Rubens. Mais, le soir, sur la grand'place, il a entendu sangloter les carillons; il a senti passer les froides rafales du Nord, vu les femmes s'envelopper dans leurs capes; lui qui, ailleurs, déplore l'uniformité des villes, lui qui regrette le temps où il y avait des villes en bois, des villes en pierre, des villes en ardoise, il a admiré toutes ces maisons aux pignons pointus, et cette « gaieté des jardins fleuris se regardant dans l'eau dormante qui leur fait miroir ».

De même lorsqu'il va en Hollande. Là encore, il trouve des paysages humides, mélancoliques, chers pourtant à ceux qui y vécurent, et même à quiconque les a traversés. Il aime à « rouler », comme il dit, « entre les canaux, les pâturages, les tourbières, sous les brouillards, dans le rêve ».

Il remarque, à Rotterdam, ces moulins se dressant en pleine ville. Il ne parle guère de la si curieuse cité qui fut une capitale, Delft, de la ville aux tours penchées et aux vieilles maisons encore souriantes, où l'on remarque, mieux que partout ailleurs, le sérieux, mais le sérieux avenant de la Hollande. Mais il va à la Haye, la si gaie petite capitale; il pousse jusqu'à la mer, jusqu'à cette mer du Nord qu'il nous décrit redoutable, justifiant le mot frison : *Le féroce océan qui réclame sa proie.*

Lui aussi subit « la menace et la lourdeur écrasante de cette mer de plomb », il se rappellera ces eaux « rousses, écumantes et démontées ».

Je ne sais si, comme moi, il a pu visiter, le dimanche, en hiver, une petite ville hollandaise, la surprendre dans son intimité, sous la neige, à l'heure où les habitants étaient tous dans les temples,

d'où montaient les chants religieux, dans l'absolu silence et le froid mou.

A coup sûr, dans la générosité de son cœur, il a tremblé en voyant les grands canaux qui coulent plus haut que les prairies, que les maisons en les dominant de plusieurs pieds. Et il s'est même écrié dans une phrase qui sent bien son Michelet :

« Ces demeures si calmes, ces troupeaux si paisibles, tout près d'un tel danger... Veillez, ô Providence! »

Il a noté, lui aussi, la profusion des fleurs, de ces fleurs que partout, en Hollande, on voit s'épanouir derrière les glaces sans tain, ce qui vous fait croire que toutes les maisons sont maisons de riches. Il s'est attendri sur les demeures qui furent noyées, noyées volontairement, lorsque Louis XIV commit la maladroite injustice d'attaquer la Hollande, et que celle-ci, voyant sombrer sa liberté, ouvrit ses écluses, inonda son territoire.

« Elle sacrifia sa terre si chèrement, si patiemment conquise sur l'Océan, ses riches campagnes, ses jardins admirables, où l'on voyait éclater, en couleurs exotiques, les merveilles végétales apportées de Surinam, du Japon...

Elle fut noyée aussi, la chère maison hollandaise, si attendrissante, lorsque, des mois entiers, ensevelie dans les brouillards, elle n'a d'autre vision du ciel que la lueur indécise de son foyer. Tout alla au fond de l'eau. La première engloutie, ce fut la basse chaumière préférée de la fidèle cigogne qui, tous les ans, lui revenait comme une bénédiction de Dieu. Ce jour-là, remontant des marais où elle va chercher la nourriture de ses petits, elle ne trouva plus que le vide. En bas, l'immensité morne des eaux grises ; en haut, la nuit des brumes épaisses. Pour l'oiseau comme pour l'homme, plus de toit pour s'abriter, pour aimer... plus de nid! »

Le même homme, qui, au cours d'un autre voyage, a noté ce délicat et charmant tableau, une chute d'eau, dans le Tyrol, s'employant avec une précision, une douceur parfaites, à balancer le berceau d'un enfant, à le bercer pendant l'absence de sa mère, — ce même homme, dis-je, ne pouvait rester indifférent à la vie intime, au travail tranquille et monotone, au charme de l'habitude dont on se sent pénétré en entrant dans une de ces barques hollandaises qui, lentement, pendant des vies humaines, glissent de canal en canal. Il nous montre la femme travaillant sur le bateau, lavant le pont, étendant le linge, soignant les enfants, les bêtes, dirigeant au besoin le gouvernail.

Nous ne pourrons, avec autant de détails, suivre Michelet dans son voyage en Italie.

Nous y trouverions, pourtant, des descriptions toutes poétiques, de l'exquis comme dans ce passage. Il s'agit de l'entrée en Italie :

« C'est la descente délicieuse vers Lugano, la douceur virgilienne dans les paysages : ciel bleu et chaud, mais vent léger, comme celui qui, dans Pétrarque, fait voler les beaux cheveux de Laure. Impression indéfinissable d'un chaud printemps qui touche à l'été, l'âge de vingt-cinq ans dans la vie humaine... C'est le moment de la fenaison. Joie innocente des paysans qui se reposent, dès dix heures, comme les bergers de Virgile. »

Ailleurs — n'oublions pas que l'Italie d'alors est captive — notre historien philosophe s'attriste devant ce spectacle : de petits enfants du Milanais jouant, sous les yeux de leurs mères, avec des ballons aux armes et aux couleurs autrichiennes.

Devant la décrépitude de Venise, il indique, le premier, ce qui pourra la sauver, ce qu'on a fait depuis, — la digue et la voie ferrée qui la relient au reste du monde. Mais vous pensez bien que cette Venise, la ville du monde où l'on oublie le mieux la vie, lui a surtout donné des impressions d'art.

En voici une, prise dans le nombre :

» A quatre heures du matin, je la revois, cette noble Venise. Maintenant, elle dort. Le couchant, c'est-à-dire la coupole de *Santa Maria della Salute*, grandiose par sa position, et l'un des plus beaux ornements de Venise, est déjà illuminée des premiers feux de l'aurore, tandis que le point même de l'horizon où va se lever le soleil lutte encore avec la nuit.

Ainsi vue, à cette heure indécise, elle semble, comme à son premier jour, naître du sein de la mer, la *Perle* de l'Adriatique. Et cela est littéralement vrai. Tous les monuments sortent de l'eau. Point de rivage, point de quais, point de terre visible pour porter les palais, les églises. Leurs escaliers de marbre plongent dans l'eau. Venise tout entière paraît surgir de la mer, merveilleusement belle et parée de jeunesse éternelle. »

Seulement, une fois le soleil apparu, on ne voit partout que palais délabrés. Puis, comme le remarque notre voyageur, partout, dans ces lagunes, s'exhale « l'odeur fade d'une tombe longtemps fermée et qu'on vient de rouvrir ».

Il ressent mieux cette impression au départ, « pendant que nous suivions, dit-il, la jolie route entre deux canaux bordés de palais ».

« Des clochers de la ville que nous laissions derrière nous, partait le premier salut du jour, les trois coups de l'*Angelus*, frappés par des centaines de cloches argentines. Belle heure matinale dont on respire avec délices la vivifiante fraîcheur. Mais, hélas! cette fraîcheur salutaire, Venise ne nous la donnait pas. Les vapeurs, lourdes encore du sommeil de la nuit, que notre diligence mettait en mouvement, nous arrivaient au visage en effluves tièdes, mous et affadissants. Il me semblait doux de regarder vers le nord, de m'engager dans les défilés des montagnes! »

C'est, en effet, dans les montagnes que pouvait le mieux se plaire l'homme que fut Michelet.

Pour que nous puissions retrouver dans ce journal de voyage les qualités les plus personnelles de Michelet, je cite, sans commentaires, cinq ou six pages de son livre. Je les prends dans la partie où il est question des montagnes. C'est la traversée du Saint-Gothard :

« Nous montons, montons, montons les rampes infinies de la route nouvelle. Nous tournons sur nous-mêmes comme en un cirque fermé. Les montagnes qui, de tous côtés, tombent à pic, semblent vouloir empêcher qu'on n'en sorte. Le paysage, lorsqu'il se laisse surprendre par une étroite ouverture, apparaît dans une sauvage nudité. Un vieillard et deux beaux enfants, égarés dans ce désert, nous demandent l'aumône. Eh! qui ne donnerait au nom de l'humanité souffrante, au nom même de cette nature hostile à ceux qui lui restent fidèles?

Nous montons encore et toujours, sans paraître avancer, tandis que la Reuss bondissante nous lance au visage ses ondes ébouriffées comme un ouragan de laine s'échappant d'une monstrueuse perruque blanche, sans cesse secouée et sans cesse renouvelée. Ces effets bizarres seraient comiques s'ils n'étaient affreux. Et cependant, au-dessus de cette fureur aveugle, plane une image de paix. De la cime croulante du mont, je vois descendre, d'une allure dégagée, un petit troupeau de chèvres. Dans leur insouciance joyeuse, elles semblent s'amuser à précipiter sur le monstre horrible, qui se tord en bas convulsivement, une avalanche de pierres.

Mais d'où viennent tout à coup ces décharges, ces roulements de tonnerre? Est-ce la foudre qui gronde, un orage soudain qui éclate et dont le fracas remplit de formidables échos les profondeurs de l'alpe? Non, car le ciel a toute sa limpidité. Le postillon, qui lit sur mon visage une interrogation inquiète, m'explique tout d'un mot : « Nous approchons du Pont du Diable ».

Qui saura jamais décrire l'horreur de ce cercle de l'Enfer du Dante, une enceinte de rochers aussi hauts que les tours de Notre-Dame, dressés là à pic, et tous ensemble, comme pour interdire au torrent le passage? De sorte qu'en même temps qu'il est précipité

d'une hauteur de cent pieds, il rencontre cette infranchissable barrière, l'angle de ces rochers abrupts qui l'arrêtent dans son furieux élan, l'obligent, contre toutes les lois de la gravitation, de remonter vers sa source, de rebondir en spirales monstrueuses vers la cime des monts.

De là, ces cris de fureur, ces aboiements de chiens de Scylla, ce fracas, ces tonnerres. C'est un vent, c'est une pluie, un tourbillonnement horrible, une tempête digne de l'océan, dans un espace de vingt pieds de large. Et ces eaux, avalées, rendues au-dessous du pont par des crocodiles, d'énormes caïmans de basalte, des monstres sans formes et sans nom; et celles qui mugissent autour de nous, semblent crier au voyageur imprudent qui se hasarde : « Arrière! » arrière! » Je tâche d'opposer à ce déchaînement l'abri de mon manteau. Mais le vent s'y engouffre avec rage, et cherche à me faire perdre l'équilibre. Le Diable ne demanderait pas mieux que de me souffler sur la cascade, de m'y faire voltiger, de me donner toutes les horreurs du vertige, avant de me précipiter dans l'abîme.

Et pourtant, nous échappons, nous passons le sombre Trou d'Uri... De l'autre côté de la montagne, nous entrons dans un monde de paix. Au bruit assourdissant, infernal, a succédé le doux silence d'une soirée d'été qui finit. Prairies pauvres, mais calmes, sur les grands sommets déserts. Pâles fleurs, les dernières alpes, tout près du ciel. Un beau capucin, à barbe noire, figure mélancolique, se détache sur un rocher, comme une apparition de l'Italie égarée sur des cimes glacées.

Je passe ma nuit à Andermatt, dans une pauvre petite auberge toute basse, afin d'échapper aux avalanches, et, le lendemain, dès quatre heures, je grimpe les dernières pentes du col de plus en plus désert. Le Saint-Gothard est triste. On y est moins frappé qu'au Simplon du combat de l'art et de la nature. Ni aigles, ni ours, ni forêts, ni même de glaciers, du moins visibles. Rien qui attire l'œil, qui rappelle la vie. De grands monts décharnés,... la mort. Mais de cette mort sort la vraie vie, les eaux abondantes qui fécondent l'Europe.

Pendant les longues heures que j'ai mises à gravir la rude échine du grand solitaire, il m'est apparu sous deux formes. En montant, c'est une vie d'artiste, de penseur, sombre, tourmentée, orageuse et laborieuse, une vie toujours à côté des tentations et le long des précipices, avec des douleurs sublimes comme les Alpes, des vertiges de Pascal, et des tortures de Byron, des abandons de Dieu quelquefois; mais pourtant couronnées, dans quelques rares ouvertures, des consolantes lueurs de la Providence. Parmi toutes ces agitations, tout à coup, une tragique catastrophe où l'âme tombe et se brise. Mais par-dessus, il y a encore, pour la résignation, des plaines calmes et paisibles. Cette paix, hélas! c'est peu à peu la mort... Les roches verdâtres apparaissent, sous les neiges, comme sous un linceul

déchiré. On voudrait plus de neiges; le linceul cacherait mieux le cadavre.

Voilà la première impression. Mais pourquoi humaniser? Voyons plutôt le géant ce qu'il est, un mont; jugeons-le dans sa réalité bienfaisante. Le Saint-Gothard est le père des eaux. Il verse — nous l'avons vu — à la Suisse, à l'Italie, leur fleuve central: la Reuss, le Tessin. Cette Reuss qui emprunte à la Forca, près la source du Rhône, n'est pas loin du Rhin. Elles ont hâte, ces grandes eaux, d'aller vivifier l'Europe, désaltérer la terre, la nourrir et rafraîchir cent nations. Elles tombent des sommets, furieuses comme une malédiction. Revoyez-les en bas, disciplinées, calmées, vous y reconnaîtrez le bienfait du ciel et la bénédiction de Dieu.

Mais nous arrivons. Un grand hôtel, bâti tout près de la nouvelle route, nous invite à faire halte. La rudesse de la nature ajoute au prix d'un bon accueil. Au milieu des neiges, dans le désert, on deviendrait évidemment romanesque. — *Seul au fond des Alpes!...*

Que de romans dans ces trois mots, pour un jeune cœur!...

Il a seulement contre lui, ce bel hôtel, d'avoir détrôné l'humble hospice qui, si longtemps, fut l'unique refuge du voyageur. Il lui offrait ce qu'il pouvait : un morceau de pain, un peu de soupe chaude et même un lit, lorsqu'il arrivait le soir épuisé de fatigue. Je donne la préférence à l'hospice, et me vois accueilli par trois capucins dont la jubilation me dit, sans paroles, la joie qu'ils ont, ces pauvres moines, au milieu de cette mort universelle, de recevoir un homme vivant. Celui qui, le matin, me montre la toute petite chapelle, trop grande pourtant, me dit avec une nuance de mélancolie dans la voix : « Aux fêtes, — les seuls jours de l'année où nous soyons tous réunis, — nous ne sommes que six ».

Mais c'est précisément là, saint homme, ce qui a élargi votre cœur, l'a fait si tendre pour la nature souffrante.

Non, cette église n'est pas vide! Je la sens remplie de l'esprit de Dieu; tendresse virile, charité héroïque!

Elle est aussi remplie d'innocence, lorsqu'à certains jours de l'année, d'autres paroissiens lui viennent, les bonnes, les excellentes bêtes de l'alpe qui, en ce moment, paissent son herbe savoureuse. A l'appel des solitaires, elles accourent, s'assemblent à la porte de la maison de Dieu, et, humblement, placidement, se laissent bénir. »

Je ne voudrais pas quitter ce livre posthume sans noter encore une ou deux belles choses. C'est, par exemple, cette simple pensée, venue au cours d'un développement, et en résumant toute la générosité et l'éloquence :

« Aujourd'hui, comme au moyen âge, toute grandeur vient du sacrifice. »

C'est encore, à propos de la longue servitude italienne, cette phrase qui sent le grand poète :

« Hélas ! combien faut-il de souffrances individuelles et nationales, combien de pleurs, de soupirs, de cris discordants pour composer l'accord suprême de l'ensemble ! Ce sont des cordes d'airain. Chacune, entendue à part, rend un son aigre et déchirant. Touchées ensemble, elles résonnent harmonieusement sous la main de Dieu. »

J'aurais dû, insister davantage sur l'émotion, le patriotisme, la pitié qui animent telle des pages de ce livre. Je veux au moins, en les quittant, redire à quel point elles sont dignes du grand historien et du poète inimitable. S'il avait visité l'Angleterre, la Belgique, la Hollande, la Suisse, l'Italie, le Tyrol, un de nos contemporains ne nous eût pas tenus quittes à moins de six volumes. Michelet n'en a écrit qu'un seul, et encore l'a-t-il écrit sans le savoir.

Rare preuve de modestie; mais c'est une modestie qui n'est pas à la portée de tout le monde, — la modestie d'un Michelet.

Charles FUSTER.

STATISTIQUE DES ÉLÈVES ÉTRANGERS

INSCRITS DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES DE L'ARRONDISSEMENT DE TOULON

Le tableau qu'on trouvera ci-contre a été dressé à l'aide de listes nominatives fournies par les instituteurs et institutrices de l'arrondissement de Toulon. La circulaire suivante leur avait été envoyée à cet effet par l'inspecteur primaire :

MM. les directeurs et MMes les directrices d'écoles publiques spéciales, mixtes ou maternelles sont priés de vouloir bien m'adresser le 10 juin un état faisant connaître *très exactement* la fréquentation de ces écoles au 1er juin courant par des fils et filles d'étrangers non naturalisés français.

Cet état contiendra les noms et prénoms des élèves fils et filles d'étrangers non naturalisés, leur âge, le lieu de leur naissance, et la profession de leurs parents.

Nota. — 1° Dans les écoles mixtes, les écoles maternelles et les classes enfantines, on inscrira tous les garçons d'abord, puis toutes les filles à la suite. Les classes enfantines formeront un tableau séparé de celui de l'école des filles dont elles dépendent. Les écoles supérieures formeront aussi un tableau à part de celui de l'école élémentaire annexée.

2° Est considéré comme *étranger* tout enfant né, à l'étranger ou même en France, de parents étrangers non naturalisés.

3° Dans le cas où il n'y aurait pas d'enfants étrangers dans une école, prière d'envoyer un état négatif.

Toulon, le 3 juin 1894.

L'Inspecteur primaire.

Les étrangers établis dans l'arrondissement de Toulon, presque tous Italiens, sont généralement des ouvriers pauvres se livrant à la culture, à la pêche, ou occupés dans les mines ou les chantiers de constructions navales. Comme leurs enfants ne sont pas soumis à la loi sur l'obligation scolaire, la régularité de leur fréquentation laisse à désirer. Ils sont dociles et soumis, mais leurs progrès ne vont guère au delà d'une honnête moyenne. Ils fréquentent très peu les écoles supérieures, où cependant ils sont admis au même titre que les élèves français. Mais ces écoles préparant généralement à des carrières fermées aux étrangers, ceux-ci préfèrent livrer de bonne heure leurs enfants à des travaux manuels peu rémunérateurs.

Par contre, les étrangers tiennent une large place dans les écoles maternelles, parce que les mères de famille, ouvrières elles-mêmes pour la plupart, et vivant au dehors pendant la journée, ont besoin de se décharger du soin de leurs enfants en bas âge. La même proportion se retrouve dans les crèches de Toulon et d'Hyères.

ÉCOLES	Nombre total d'élèves inscrits sur les registres d'appel au 1er juin 1884	NOMBRE D'ÉLÈVES ÉTRANGERS par nationalité			Sur ce nombre combien sont nés en France	Proportion 0/0 sur l'effectif total
Écoles élémentaires						
Garçons. . .	5.429	669	Italiens . . . Suisses . . . Autrichiens . Anglais . . . Espagnols . .	655 5 1 2 5	493	12,3
Filles. . . .	4.506	525	Italiennes . . Suisses . . . Egyptienne. . Espagnoles. .	518 2 1 4	406	11,6
Écoles supérieures						
Garçons. . .	542	5	Italiens . . .		3	0,92
Filles. . . .	104	2	Italienne. . . Espagnole . .	1 1	2	2 »
Écoles maternelles et classes enfantines						
Garçons. . .	1.454	219	Italiens . . . Autrichien. . Espagnols . .	216 1 2	167	15 »
Filles. . . .	1.367	232	Italiennes . . Espagnoles. .	230 2	193	16,97
TOTAUX	13.402	1.652	Italiens . . . Suisses. . . . Autrichiens. . Anglais . . . Egyptien. . . Espagnols . .	1.625 9 2 2 1 13	1.267	

Il ressort du tableau ci-dessus que, si l'on évalue à une moyenne de 45 le nombre d'élèves par classe d'école élémentaire et de 60 par classe enfantine ou maternelle, ces étrangers nécessitent un effectif de 15 instituteurs et de 19 institutrices, ce qui, à raison de 1,400 francs en moyenne par fonctionnaire, porte la dépense à 47,600 francs pour les communes et l'État en faveur de l'instruction des étrangers dans l'arrondissement de Toulon.

L. BOURRILLY,
Inspecteur primaire à Toulon.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

LA RÉCOLTE DU BLÉ EN FRANCE EN 1894

Abondance du blé en 1894. — Comparaison avec les années antérieures. — Progrès réalisés depuis vingt ans. — Influence décisive des saisons. Les gelées. — Les températures estivales. — Comment les étés très chauds et très secs sont peu favorables.

Il est assez difficile de savoir exactement à quel chiffre s'élève la récolte du blé en France pendant l'année 1894. L'administration de l'agriculture, en s'appuyant sur les renseignements que lui ont adressés les départements, la porterait à 121 millions d'hectolitres ; ce nombre a soulevé de nombreuses protestations; dans le département de Seine-et-Oise notamment, le rendement, calculé d'après les indications ministérielles, serait seulement de 18 hectolitres à l'hectare ; les cultivateurs affirment que leur rendement dépasse 30 hectolitres, et que, dans tous les cas, il est certainement bien supérieur pour toute l'étendue du département à 18 hectolitres, de telle sorte qu'on est généralement convaincu que le document officiel est au-dessous de la vérité. Le commerce de la meunerie, très intéressé à savoir exactement quelles sont les ressources de la France, s'est livré, de son côté, à une enquête sérieuse d'où il résulterait que nous avons obtenu cette année 140 millions d'hectolitres ; ce serait la plus belle récolte du siècle : 1874, qui nous avait donné 135 millions d'hectolitres, quantité qu'on n'avait jamais revue depuis cette époque, serait dépassé cette année.

Ces récoltes abondantes sont rares dans notre pays; nous consacrons à la culture du blé 7 millions d'hectares environ; pour arriver à 140 millions d'hectolitres, il faut que l'hectare fournisse 20 hectolitres ; or, si toute la région septentrionale atteint aisément et surpasse même ces rendements, dans toute la partie méridionale de notre pays, au sud du Plateau central, les rendements sont beaucoup plus faibles; aussi habituellement la récolte totale ne dépasse-t-elle guère 100 millions d'hectolitres.

Cette culture du blé, si importante pour nous, puisqu'elle crée chaque année une somme de près de deux milliards, est-elle en progrès? Allons-nous voir à l'avenir nos champs nous fournir les 120 millions d'hectolitres nécessaires à notre alimentation et à nos semailles, ou bien l'admirable récolte de 1894 est-elle due à des circonstances climatériques particulières que nous n'avons guère chance de voir se reproduire? Telle est la question qu'il est intéressant de discuter.

Si nous remontons à soixante ans en arrière, nous trouvons dans les statistiques les nombres suivants :

PÉRIODES QUINQUENNALES	RÉCOLTES DE FROMENT EN FRANCE — Millions d'hectolitres. (Moyenne annuelle.)
1831-1835	67
1835-1840	69
1841-1845	74
1846-1850	85
1851-1855	81
1856-1860	98
1861-1865	99
1866-1870	92
1871-1875	101
1876-1880	93
1881-1885	105
1886-1890	104
1891-1894 (quatre ans)	101

De 1890 à 1831, la récolte de la France en froment a passé de 67 millions à 104 millions. L'augmentation est donc de 27 millions en soixante ans; ce n'est pas un million d'hectolitres par an. Cette augmentation a été due, par parties égales, au moins à l'origine, à l'extension des surfaces consacrées à la culture du froment, et, pendant les dernières périodes, à l'élévation des rendements.

Si on traçait une courbe à l'aide des données précédentes, on verrait cette courbe s'élever nettement de 1831 à 1894, mais non d'une marche continue; elle présenterait au contraire des sauts brusques, tantôt s'élevant, tantôt s'abaissant au-dessous de sa direction générale. Cette allure saccadée de la courbe, qui serait

encore bien plus sensible, si au lieu d'être tracée d'après les moyennes de périodes quinquennales, la courbe était construite d'après les récoltes obtenues chaque année [1], montre très bien, par son ascension générale, que la culture est en progrès, mais aussi, par ses brusques rebroussements, que l'influence des saisons est décisive; en effet, les excessives inégalités de rendement qui se succèdent ne peuvent être attribuées à l'étendue des surfaces ensemencées ou aux soins culturaux, qui ne changent guère d'une année à l'autre.

L'augmentation irrégulière mais continue de la quantité de blé produite est due, ainsi que nous venons de le dire, à deux causes différentes : à l'extension de la culture, à l'élévation des rendements. L'extension des surfaces s'est produite il y a cinquante ans; en 1840, le blé n'était cultivé en France que sur 5,587,000 hectares; il l'est aujourd'hui sur 7 millions, et l'étendue qui lui est consacrée n'a guère varié depuis trente ans, elle a plutôt légèrement diminué; l'extension rapide, après 1840, est due au développement des voies de communication, à la construction des chemins de fer. Tant qu'ils ont fait défaut, bien des terres aujourd'hui consacrées au froment ne portaient que des grains inférieurs, seigle ou sarrazin; le Limousin, par exemple, était un pays à seigle; on n'a commencé à y cultiver le froment que lorsque l'ouverture de la ligne de Vierzon à Limoges a permis à la chaux du Cher d'arriver économiquement dans la Haute-Vienne.

En Bretagne, la culture du froment s'est substituée à celle du sarrazin, quand on a pu introduire aisément, outre la chaux, des phosphates. Ce n'est pas seulement, au reste, parce que la culture du froment est devenue possible par l'introduction d'amendements qui jusque-là faisaient défaut, que la surface consacrée au blé a augmenté, mais aussi parce que la vente de la récolte est devenue plus facile.

Tant que les débouchés sont nuls ou même difficiles, le cultivateur restreint ses emblavures à ce qu'il peut consommer; une marchandise de médiocre valeur comme le blé ne peut franchir

1. Cette courbe est représentée dans le résumé d'une conférence que j'ai faite à l'Association française pour l'avancement des sciences, en 1887. (*Revue scientifique*, 3e série, tome XIII, p. 609.)



de grandes distances que sur des voies peu coûteuses; le transport sur essieu, toujours onéreux, devient parfois impraticable quand, en hiver, les routes sont défoncées par des charrois trop nombreux. En 1846, nous avons eu en France une disette qui a été et sera la dernière : la récolte tomba à 60 millions d'hectolitres. C'est dans le centre de la France particulièrement que le blé fit défaut; le gouvernement s'était préoccupé de cette pénurie; il avait fait venir de Russie, qui était alors le grand pourvoyeur de notre pays, des quantités de blé considérables. A Marseille, le blé d'Odessa était à un prix abordable, mais la difficulté des communications était encore si grande que le blé monta en bien des endroits aux prix de famine; dans le département de l'Indre, on le vendit 50 francs l'hectolitre. Une population qui souffre de la faim s'affole, et il y eut des désordres sur plusieurs points, particulièrement à Buzançais.

Si le manque de voies de communication détermine l'élévation exorbitante des prix quand la récolte manque, elle provoque leur avilissement dans les années d'abondance. En 1811, la moyenne annuelle avait été de 55 millions d'hectolitres, quantité considérable pour l'époque; la récolte avait été particulièrement abondante dans le Nord-Est; aussi dans la Moselle on vendit le blé à 10 fr. 61 c. l'hectolitre; à 10 fr. 82 c. dans la Meuse : ce sont là des prix qui constituent le cultivateur en perte ou ne lui laissent qu'un très maigre bénéfice et l'empêchent d'étendre sa culture.

Il n'en est plus ainsi aujourd'hui. On n'a qu'à parcourir une mercuriale pour voir que, sur toute la surface de la France, les prix s'égalisent, ce qui démontre clairement que les débouchés sont ouverts et qu'on n'est plus arrêté par la crainte de se trouver devant une marchandise dont la vente est devenue impossible.

Depuis plus de trente ans, la surface consacrée à la culture du blé n'augmente pas, mais, en revanche, les méthodes de culture se sont améliorées.

A cela plusieurs causes ; la plus puissante a été le développement dans la région septentrionale de la culture de la betterave. La betterave, qu'elle soit destinée à l'alimentation du bétail ou mieux encore à l'extraction du sucre ou de l'alcool, est une plante précieuse, en ce sens qu'elle paie les engrais qu'on lui distribue. Sa récolte, jusque entre des limites assez écartées, croît en raison de

la fumure; on est, en outre, d'autant plus porté à augmenter cette fumure que la plante elle-même fournit le moyen de le faire. Qu'on donne aux animaux de la ferme la betterave fourragère, ou qu'on leur distribue les pulpes de sucrerie ou de distillerie, c'est-à-dire les résidus de l'extraction du sucre ou de l'alcool, on a toujours, dans le pays où la betterave est cultivée, de larges approvisionnements pour l'hiver; les bergeries naguère, les étables aujourd'hui sont bien garnies, de là l'abondance du fumier, qui peut être répandu à profusion sur le sol destiné aux betteraves; ces racines n'épuisent pas cette fumure, et le blé qui leur succède en profite; nulle part, dans notre pays, les rendements à l'hectare ne sont plus haut que dans le Nord, le Pas-de-Calais, la Somme, là où les sucreries sont les plus nombreuses.

A ce fumier se sont joints depuis trente ans les engrais chimiques, les superphosphates dont la consommation croît régulièrement chaque année, le nitrate de soude dont l'emploi se répand également à mesure que ses puissants effets sont mieux appréciés.

Une terre bien fumée au fumier de ferme, bien travaillée pour planter la betterave, nettoyée des plantes adventices, ce qui est facile à cause des distances auxquelles sont placées les racines, est parfaitement préparée pour la culture du blé qui suit, et, si on soutient cette récolte avec 100 ou 150 kilogr. de nitrate de soude et 300 kilogr. de superphosphate à l'hectare, on atteint, quand la saison est favorable, les hauts rendements.

En outre, on sème souvent aujourd'hui des variétés plus prolifiques que celles qu'on cultivait autrefois; il nous est venu d'Angleterre, d'Écosse, d'Australie, des variétés de froment qui s'acclimatent bien dans notre pays, qui résistent à la verse et nous permettent d'obtenir des rendements à l'hectare qui autrefois auraient paru fabuleux. Au champ d'expériences de Grignon, en 1885, j'ai obtenu 50 hectolitres avec le blé *à épi carré*, tandis que du blé de Noé n'en donnait que 35; en 1888, j'ai été encore plus haut; cette année même, un blé poulard d'Australie m'a encore donné 50 hectolitres. Dans le Pas-de-Calais, les rendements de 60 hectolitres ne sont pas rares.

Certainement, aujourd'hui, dans une grande partie de la France, nous cultivons mieux qu'autrefois, et cependant nos récoltes n'aug-

mentent que très lentement; la raison en est dans l'influence fâcheuse qu'exercent souvent les saisons.

Pour montrer combien cette influence est décisive, comparons les chiffres officiels des récoltes pendant les cinq dernières années; nous trouvons :

Récoltes moyennes du froment en France
(d'après les statistiques officielles).

ANNÉES	MILLIONS D'HECTOLITRES
1890	116.9
1891	77.6
1892	109.5
1893	97.8
1894	121.0

L'écart est excessif : entre 1891 et 1894 la différence s'élève à 23 millions d'hectolitres. Cherchons donc à quelles causes cette différence peut être attribuée.

La récolte de 1891 a été misérable à cause de la rigueur de l'hiver. Le blé se sème en octobre, il commence à lever quinze jours plus tard, et, quand arrive la mauvaise saison, c'est encore une petite plante très délicate, déjà bien pourvue de racines cependant, mais qui ne sont reliées au renflement d'où partent les feuilles, au *collet*, que par une petite tige souterraine, blanche, très grêle, qu'un froid rigoureux fait périr. A la fin de l'hiver 1891, on voyait le jeune blé jauni; si on tirait quelque peu sur les tiges, sans peine on les séparait sans entraîner les racines, la plante était coupée; il fallut hâtivement labourer de nouveau, et substituer au blé d'hiver des blés de printemps dont les rendements sont toujours médiocres.

Les hivers rigoureux sont d'autant plus funestes que la neige fait plus complètement défaut; quand elle est abondante, qu'elle couvre la surface du sol, elle empêche le refroidissement d'atteindre le degré où le blé périt.

C'est à une tout autre cause, on pourrait dire à une cause opposée, qu'est due la faible récolte de 1893 : le printemps et l'été, on s'en souvient, ont été chauds et secs; la sécheresse a exercé surtout son influence sur les prairies, et l'extrême pénurie de foin a déterminé les cultivateurs à vendre le bétail à vil prix.

La différence entre une récolte de foin moyenne et celle de 1893 a été bien plus sensible que celle qu'on trouve entre les récoltes de blé moyennes et celle de cette même année 1893; le blé a partiellement résisté à la sécheresse à laquelle a succombé l'herbe de la prairie, et la raison en est dans la longueur des racines de ces diverses espèces végétales : tandis que les graminées des prairies permanentes n'ont que des racines touffues, ne s'enfonçant guère dans le sol, les racines du blé au contraire atteignent des dimensions excessives; en 1893, j'en ai mesuré, au champ d'expériences de Grignon, qui atteignaient $1^m,80$; ces racines très fines s'enfoncent verticalement dans le sol, profitant de tous les trous que creusent les insectes; elles descendent ainsi jusque dans ces couches profondes qui renferment toujours de puissantes réserves d'humidité. Le blé, à l'aide de ces longues racines, sait donc résister à la sécheresse; aussi couvre-t-il les plateaux, tandis que les graminées de la prairie aux courtes racines ne prospèrent que dans les vallées.

Malgré sa résistance remarquable à la sécheresse, le blé ne laisse pas que de souffrir du manque d'eau; pendant les étés torrides, il mûrit mal, et il est facile d'en trouver la raison : la maturation consiste essentiellement dans un phénomène de transport des principes élaborés par les feuilles jusque dans les ovules fécondés; ce transport se fait par diffusion, de cellules en cellules, et ne peut avoir lieu que dans des tissus gorgés d'eau; or les plantes herbacées, le blé notamment, évaporent des quantités d'eau formidables; j'ai trouvé qu'en une heure d'exposition au soleil, une jeune feuille de blé évapore un poids d'eau égal au sien; on a reconnu que, pendant le temps qu'une de nos céréales élabore un kilogramme de matière sèche, elle dépense par transpiration de 250 à 300 kilogrammes d'eau. Pour suffire à cette évaporation énorme, il faut que les racines puisent dans le sol des quantités d'eau correspondantes; pendant les journées éclatantes, l'évaporation surpasse l'absorption; rien cependant n'est encore perdu, car, lorsque le soleil descend au-dessous de l'horizon, l'évaporation s'arrête, l'absorption de l'eau par la racine continue, et le lendemain matin on voit les plantes redevenues rigides, turgescentes, n'avoir plus rien de l'aspect lassé que leur donnaient, la veille, leurs feuilles flasques étendues sur le sol.

Visiblement, les choses ne se passent ainsi que si la racine

trouve un approvisionnement d'eau suffisant; mais si la pluie fait défaut, si chaque jour un soleil implacable parcourt lentement le ciel; si la terre dans laquelle puise la racine se dessèche, celle-ci ne peut plus subvenir aux besoins de la feuille; la feuille se dessèche à son tour et ne tarde pas à périr; les principes élaborés qu'elle retient en dépôt et qui auraient dû émigrer vers les ovules restent figés, inutiles, les grains ne se remplissent pas; au moment de la moisson les épis sont vides, la récolte mauvaise.

Il en est tout autrement pendant une année à température moyenne, à pluie abondante, comme l'a été 1894; l'hiver a été doux, et, au printemps, le blé, qui n'avait pas subi les atteintes de la gelée, s'est vigoureusement développé; les pluies ont été assez fréquentes pour que la croissance fût régulière; puis, pendant l'été, la température est restée peu élevée et le travail de maturation s'est régulièrement produit.

Tous les ans, les bons cultivateurs préparent leurs terres avec soin, distribuent les engrais sans parcimonie, sèment des variétés prolifiques, mais jamais ils ne sont certains de la réussite; car bien des circonstances favorables doivent être réunies pour conduire à une récolte admirable comme celle de 1894.

La joie des cultivateurs cependant n'a pas été sans mélange: l'abondance amène fatalement la baisse des prix; et on n'a pas tiré plus de profits des hauts rendements de cette année que des rendements médiocres d'une année moyenne où les prix de vente ont été plus élevés.

Aujourd'hui, le prix du blé est tombé à 17 francs le quintal, ce qui correspond à 12 fr. 75 c. l'hectolitre; il est donc très bas, mais je serais aussi étonné qu'il se maintînt à ce taux, que je le serais de voir encore, l'an prochain, la moisson nous donner, comme en 1894, plus de 120 millions d'hectolitres.

P.-P. Dehérain,
de l'Institut.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Histoire de la littérature française, par *Gustave Lanson*, professeur de rhétorique au lycée Louis-le-Grand, docteur ès lettres. Paris, Hachette et Cie, 1895, 1 volume in-16 de XVI-1158 pages. — Voici certes un bien gros volume, aux feuilles compactes, aux lignes pleines et serrées; peu de blancs, presque point de marges. La première impression de l'acheteur, c'est assurément que le libraire, à tout le moins, lui a fait, cette fois, bonne mesure. Mais, dès qu'il s'est mis à la lecture du livre et que, la préface achevée, il en feuillette les chapitres, s'arrêtant de place en place aux noms aimés ou fameux, passant avidement des classiques aux romantiques, et des écrivains d'hier à ceux d'aujourd'hui, coupant au plus tôt les dernières pages, celles que l'auteur consacre à la *littérature qui se fait*, à M. Sarcey et à M. Brunetière, à M. Lemaître et à M. de Curel, l'ouvrage lui paraît encore plus riche qu'étendu : littéralement, et quoique ce luxe soit une merveille d'ordonnance et de clarté, il fourmille, il déborde de faits et d'idées.

Aussi bien, par la matière d'abord, cette *Histoire de la littérature française* diffère de toutes celles qu'on nous avait données jusqu'ici. Sous prétexte qu'il est périlleux de juger des écrivains encore vivants ou qui viennent à peine de disparaître et sur lesquels l'impartiale postérité ne s'est pas encore prononcée, on négligeait de nous les faire connaître, de nous décrire du moins avec précision leur talent et leurs œuvres; il semblait que ce fussent là sujets de chronique, d'articles de journaux, non d'étude et de réflexion. On ne pouvait pas ne rien dire d'un Lamartine et d'un Hugo; la politique et les souvenirs universitaires aidant, on faisait encore une assez belle part à Villemain, à Cousin, à Guizot, à Thiers. Mais à Michelet et à Sainte-Beuve, à George Sand et à Balzac, c'est à peine si l'on consacrait quelques lignes. Et d'un Gautier, d'un Flaubert, d'un Leconte de Lisle, d'un Taine même et d'un Renan, c'est-à-dire des esprits véritablement directeurs de la seconde moitié de ce siècle, de ceux dont l'influence a si profondément renouvelé tous les domaines de l'activité littéraire, que trouvions-nous dans ces livres? Un nom et rien de plus.

Mêmes lacunes à l'autre extrémité de notre histoire, et, de plus, manque absolu de méthode : ni classement rationnel, ni chronologie vraiment scientifique. En quelques pages, on nous dit les épopées, les épopées des *trois cycles* (c'est l'expression consacrée), en laissant croire au lecteur que chansons de geste et romans bretons ou poèmes imités de l'antiquité se sont produits à peu près en même temps, dans des circonstances semblables, en nombre à peu près égal. Puis l'histoire du théâtre succède sans interruption, selon l'ordre classique de la dignité des genres, à celle de l'épopée, et l'analyse de la *Farce de*

Pathelin à celle du *Roland*, en dépit des quatre siècles qui les séparent, pour ne rien dire des autres différences. Quant aux quatre historiens (le nombre est consacré), on leur accorde les quatre alinéas d'un même chapitre; et, pour peu que le lecteur ne soit pas très attentif aux dates précises, il emportera de cette nomenclature l'idée de quatre écrivains se transmettant l'un à l'autre une sorte d'art traditionnel, isolés d'ailleurs de tout ce qui pouvait les entourer, et ne différant entre eux que par leur humeur ou leurs aptitudes diverses: et pourtant, cent ans s'écoulent de la mort de Villehardouin à celle de Joinville; cent ans de celle de Joinville à celle de Froissart, et de celle de Froissart à celle de Commines, et, durant ces trois siècles, tout s'est modifié, et la langue et les mœurs; et, par l'intelligence, comme par les dates, un Commines est plus voisin de tel raisonneur, de tel politique du XVIe siècle que du brillant et frivole Froissart.

C'est donc le premier mérite de M. Lanson d'avoir enfin, et, on peut le dire, courageusement, rompu avec des habitudes d'exposition surannées : car cette histoire de la littérature française au moyen âge et au dix-neuvième siècle, elle n'est pas faite; et l'auteur d'un livre comme celui qui nous occupe ne peut se borner, en pareille matière, à résumer les travaux de ses devanciers. Il faut qu'il paie de sa personne, qu'il sache lire et choisir, qu'il sache, d'une moisson trop touffue, retenir ce qui doit définitivement grossir le trésor national, abandonner tout le reste au philologue et au chartiste, ou au collectionneur curieux et au chroniqueur des petits journaux. Ce travail, M. Lanson a cru qu'après tant de livres publiés sur le moyen âge, et quand, d'autre part, le dix-neuvième siècle touche à son terme, le moment était venu de l'accomplir : et c'est une sorte de probité dont il faut le louer que de n'avoir pas voulu, en dépit des difficultés, se dérober à cette partie de sa tâche. De cette histoire de près de onze cents pages, le dix-septième et le dix-huitième siècle ne remplissent, comme il est juste, que les deux cinquièmes; plus de deux cent cinquante pages sont réservées au dix-neuvième siècle: et le moyen âge et le seizième siècle en comptent ensemble plus de trois cent cinquante.

D'ailleurs, cette heureuse innovation s'explique par l'esprit même qui inspire tout le livre de M. Lanson. Les auteurs de la plupart des *Histoires de la littérature* qui ont paru chez nous depuis plusieurs années se sont surtout occupés de fournir des connaissances précises et des réponses toutes prêtes aux écoliers candidats aux divers examens de l'enseignement primaire et secondaire; et quelques-uns de ces livres méritent encore aujourd'hui d'être regardés comme d'utiles manuels. M Lanson a prétendu faire tout autre chose : il ne s'adresse pas seulement aux écoliers et aux étudiants; il écrit pour eux et aussi pour d'autres. « J'offre ce livre, dit il lui-même, *à qui lit*, comme disaient les honnêtes préfaces du vieux temps, à quiconque lit nos écrivains français. » Et il ne paraît pas qu'en étendant les limites de sa tâche, en élevant dès l'abord l'esprit de ses lecteurs fort au-dessus

d'une mesquine préoccupation d'intérêt immédiat et pratique, ce soit aux écoliers et aux étudiants, à ceux dont nous avons avant tout le devoir de former l'esprit, qu'il ait rendu le moindre service [1].

La méthode qu'a suivie M. Lanson dans la composition de son livre n'est pas moins digne d'éloges que l'esprit qui le lui a inspiré. C'était une grosse difficulté en effet que de trouver, pour aménager une matière aussi abondante, une disposition logique et claire. La chronologie fournit tout naturellement les grandes divisions du livre. Mais, ces divisions admises, l'historien de la littérature, dès qu'il entre dans le détail de son exposé, se trouve partagé entre deux tendances contradictoires : d'une part, en effet, il n'est point d'écrivain. si grand qu'il soit, qu'on puisse, pour le bien comprendre, détacher du temps dans lequel il a vécu, ou de la série des génies de même nature dont il continue l'œuvre ou dont il prépare l'éclosion. Mais encore faut-il ne jamais perdre de vue qu'une individualité puissante suffit souvent à modifier le cours des choses, et que c'est la pierre d'achoppement de ceux qui prétendent fixer la philosophie de l'histoire que l'intervention de ces « héros », de ces génies supérieurs dont l'action détermine des mouvements bien plus qu'elle ne subit l'influence de forces anonymes et extérieures. Et cette précaution si sage est plus nécessaire encore dans l'histoire des lettres et des arts que dans celle de la politique : la part de l'individu est si manifestement prépondérante dans la production de toute œuvre d'art vraiment grande, que l'étude des circonstances au milieu desquelles elle s'est produite ne saurait suffire à l'expliquer. On peut me développer les raisons qui ont fait naître le jansénisme ; on ne m'aura pas pour cela fait comprendre Pascal ; et Corneille écrivant le *Cid* peut bien donner désormais aux Français l'idée de cet art nouveau qui accordera, suivant le mot si juste de Racine, « le merveilleux avec le vraisemblable » ; mais *le Cid* lui-même, en expliquera-t-on assez les mérites et le succès quand on aura parlé du goût des contemporains pour les sujets espagnols et de l'influence de la littérature espagnole sur la nôtre dans la première partie du dix-septième siècle ?

M. Lanson s'est très habilement tiré de cette difficulté. Tel de ses chapitres est consacré à l'œuvre d'un grand homme, tel autre aux productions d'un genre ou d'un groupe, tel autre à l'esprit d'une époque ; l'ordre logique et l'ordre chronologique, la recherche des causes générales et l'étude des talents individuels se mêlent et se pénètrent dans son *Histoire*, s'éclairent mutuellement et se complètent. Ainsi la division même des livres et des chapitres devient, pour ainsi dire, instructive par elle-même. Je n'en veux citer qu'un exemple.

1. Nous renvoyons le lecteur aux très belles pages de l'*avant-propos* dans lesquelles l'auteur essaie de définir ce qu'on doit entendre par l'*étude de la littérature :* c'est un éloquent résumé de ce qu'on pourrait appeler la philosophie de notre enseignement (pages VII-IX).



Il était très utile de montrer nettement que le dix-septième siècle ne forme pas, depuis ses premières jusqu'à ses dernières années, comme quelques-uns le croient encore, un tout indivisible et uniforme, et, par conséquent, d'en distinguer les diverses périodes. Mais c'est rendre encore un plus grand service à l'esprit du lecteur, tout en respectant ces divisions chronologiques, que de lui faire comprendre quel lien logique unit entre elles les différentes parties du grand siècle; de là le titre des quatre livres que M. Lanson lui consacre :

1° *La préparation des chefs-d'œuvre :* c'est l'étude de l'œuvre de *Malherbe*, auquel s'opposent et ceux qui résistent à son influence, et ceux qui la subissent en la faussant, en la viciant par la contagion de l'esprit précieux; — de l'œuvre de *Balzac*, de *Chapelain*, de *Descartes*, génies fort inégaux, sans doute, mais qui sont tout trois, à quelque degré, les *ouvriers du classicisme;* — de l'œuvre collective enfin de l'*Académie* et de tous ceux qui, s'intéressant avec elle à la fixation et à l'épuration de la langue, préparent les matériaux pour les écrivains de la génération suivante;

2° *La première génération des grands classiques : Corneille* avec ses prédécesseurs et ses rivaux; *Pascal* avec les jansénistes;

3° *Les grands artistes classiques :* les gens du monde d'abord, *La Rochefoucauld, le cardinal de Retz, Mme de Sévigné*; puis *Boileau, Molière, Racine, La Fontaine*; enfin *Bossuet* et *Bourdaloue*;

4° *La fin de l'âge classique :* et c'est le rationalisme qui fait, contre l'esprit de tradition et d'autorité, l'essai de ses forces dans la *Querelle des anciens et des modernes;* c'est la vertu chagrine de *La Bruyère* et son style incisif et recherché, c'est l'originalité remuante et hardie de *Fénelon*, qui annoncent, en quelque façon, et l'ère, et les doctrines, et le style et l'humeur des philosophes.

Une difficulté du même genre semble s'opposer à l'historien qui prétend sans doute faire revivre ses personnages, mais qui se soucie plus encore de juger leur œuvre, puisqu'il est vrai qu'après tout c'est par cette œuvre qu'ils se distinguent des autres hommes, et qu'en manifestant leur génie ils représentent, en quelque sorte, celui de toute leur génération. A ce propos encore, M. Lanson se garde de s'attacher à un principe absolu : le plus souvent il expose dans une note la biographie sommaire, mais exacte, des écrivains; ailleurs, quand il semble qu'on ne puisse comprendre l'œuvre d'un poète ou d'un philosophe sans connaître sa vie, la biographie prend sa place dans le corps même du chapitre. Mais partout, qu'il raconte ou qu'il juge, l'auteur s'appuie sur des faits précis, sur des observations minutieuses : voyez-le, par exemple, distinguer avec soin, pour fixer l'apport de Calvin dans le trésor de la langue qui se forme, l'édition de l'*Institution chrétienne* de 1541 et celle de 1560 [1], ou suivre, comme pas à pas, l'histoire de la

1. M. Lanson avait déjà publié sur ce sujet un très intéressant travail dans la *Revue historique* (janvier-février 1894).



publication des livres de Rabelais, pour noter plus scrupuleusement ou les progrès de sa pensée ou ses retours en arrière. Lisez ou le premier ou le dernier chapitre de son *Seizième siècle*; le premier sur l'esprit général de l'époque, sur les « tendances pratiques et positives de la Renaissance française », le dernier sur la langue : la pensée s'y dégage, aussi nette que sûre, d'une accumulation très serrée de faits probants. Et l'effet de cette érudition, solide autant qu'intelligente, porte plus loin que les chapitres mêmes dans lesquels elle se décèle le plus : elle inspire au lecteur du livre tout entier une confiance sans réserve dans le guide qu'il s'est choisi et qu'il sent consciencieux autant qu'expérimenté.

Il sent aussi que ce guide est, comme on dit, « quelqu'un », quelqu'un qui pense par lui-même et qui n'entend pas borner son rôle à celui d'une sorte de *cicerone*, indifférent et docile enregistreur des opinions d'autrui. Un seul maître semble peut-être, par endroits, avoir exercé sur l'esprit de M. Lanson une influence contre laquelle il ne s'est guère défendu : il l'avouerait lui-même sans doute, et justifierait sans peine son adhésion à des théories si neuves, si fécondes, et auxquelles on ne peut reprocher que ce qu'il faudra toujours reprocher à toutes les théories, à tous les systèmes : c'est de donner l'illusion au lecteur crédule, au disciple inexpérimenté, que la vérité, la vérité vivante, la vérité de l'histoire qui cherche à pénétrer le secret complexe des âmes et des œuvres, puisse jamais se fixer, s'enfermer dans une formule. Mais, la plupart du temps, quelle indépendance, et quelle vivacité originale[1] dans les jugements et dans les portraits de M. Lanson! Son Jean de Meung est une *résurrection*, au sens où l'entendait Michelet, et, pour beaucoup sans doute, une révélation; son étude — courte mais si nourrie! — sur Marguerite de Navarre, ses jolies pages sur « Montaigne vu dans son livre », sont des tableaux achevés. Le portrait de M. Sarcey paraît d'une justesse délicieuse; — et je ne crois pas que sur Voltaire, sur ce terrible et malheureux grand homme, dont la mémoire a été tour à tour compromise par les panégyriques imbéciles du pharmacien Homais, et les attaques passionnées, l'ingratitude aveugle de quelques critiques de nos jours, il soit possible de porter un jugement plus sérieux, plus fondé, plus impartial que celui par lequel M. Lanson résume les deux chapitres qu'il lui consacre.

Ajouterai-je enfin, ce que le lecteur devine d'avance, que ce livre, dont il connaît maintenant et l'esprit et la composition, n'a rien du tout du *manuel* ou du *traité?* C'est l'œuvre d'un écrivain, qui révèle l'originalité de son esprit par l'allure toute personnelle de son style; et, tandis que les uns iront d'abord chercher, comme il est juste, dans cette *Histoire de la littérature française*, l'enseignement d'un maître

1. Ce ton a parfois quelque chose d'agressif : le jugement sur Casimir Delavigne (page 964), pour ne citer qu'un exemple, ressemble trop à une *exécution*.

érudit et profond, les autres seront tout étonnés d'y trouver, sous l'auteur, un homme qui les *amuse* parce qu'il *s'amuse* lui-même, et qui, du même coup, les force à penser. Albert CAHEN.

ŒUVRES DIVERSES DE LA FONTAINE, par *Félix Hémon;* Paris, Delagrave, 1 vol. in-12, 1894. — La Fontaine est le plus populaire de nos classiques, le seul même qui soit populaire. Mais nous ne le connaissons guère que comme fabuliste, et ce qu'ont lu, en dehors des fables, la plupart des lettrés eux-mêmes, se réduit peut-être à une demi-douzaine de pièces. M. Félix Hémon a eu bien raison de penser qu'il se rendrait utile au public, au public « mondain » comme au public scolaire, en faisant paraître un choix de morceaux qui montrât le poète dans toute la variété de son génie si souple et si versatile.

Sans doute, les *Fables* seules pourraient à la rigueur suffire, et La Fontaine y prend tour à tour les tons les plus divers, y manie avec un égal bonheur tous les styles comme il y traite aussi tous les genres. Mais parce que telle fable ressemble plus ou moins à une épître, ce n'est pas un motif pour ignorer l'*Épître à Huet*, dans laquelle le poète nous initie avec une grâce si délicate à maint secret de son élaboration poétique, à cet art qui le caractérise lui-même plus que tout autre de rester original en imitant, de combiner ce que l'imitation comporte de plus curieux avec ce que l'inspiration peut avoir de plus personnel et de plus spontané. Et encore, si telle autre fable est bien quelque chose comme une élégie, elle ne nous dispense pourtant pas de lire l'*Élégie aux Nymphes de Vaux*, qui se distingue entre les autres poèmes du même genre, où La Fontaine ne montre guère que son esprit, par des accents partis du cœur.

Mais ces deux morceaux sont généralement connus, et aussi le *Discours à Mme de la Sablière*, *Philémon et Baucis*, ou même certains fragments de *Psyché*. Il n'en faut pas moins savoir gré à M. Hémon, qui nous donne une nouvelle occasion de les relire; et il faut surtout lui être reconnaissant du soin et du tact avec lesquels il a choisi dans une œuvre si considérable maintes pièces ou fragments que le public ignorait, et qui, s'ils ne nous font pas goûter davantage le poète, nous le font, du moins, mieux comprendre, et, par suite, mieux aimer. Ce sont des *Épîtres*, des *Lettres*, des *Poèmes*, des *Poésies diverses*, le *Discours de réception à l'Académie française*, enfin quelques scènes de *Clymène*, de *Galatée* et du *Florentin*. Tous les extraits sont accompagnés de notes où l'on trouvera des rapprochements, des explications historiques ou grammaticales, enfin des remarques littéraires auxquelles donnent beaucoup de prix le goût du commentateur et son savoir élégant. Ajoutons qu'une notice étendue complète le recueil en nous donnant de nombreuses citations qui ne pouvaient trouver place dans le livre même, et montre bien quels services il peut rendre, en suivant La Fontaine dans tous les genres où il s'est tour à tour essayé, en éclairant les traits les moins connus de sa physionomie, en nous faisant

pénétrer dans la familiarité d'un poète qui est, parmi tous nos classiques, le plus charmant, le plus ingénu, et, je ne crains pas de le dire, le plus vraiment poète, en ce sens que la poésie est presque toujours chez lui non pas quelque chose d'extérieur à l'homme, mais tout simplement l'homme lui-même. Georges PELLISSIER.

LES MISSIONS FRANÇAISES, CAUSERIES GÉOGRAPHIQUES, par *R. de Saint-Arroman (Raoul Jolly)*; 1 vol. in-8° de VIII-392 p.; Paris, *Journal des Voyages* et Librairie illustrée, 1894. — On travaille au ministère de l'instruction publique, mais on ne parle guère de ce que l'on a fait. Et lorsque on prend la plume pour signaler des œuvres émanant du ministère, c'est de celles des autres qu'on entretient le public. Mais, quand on se trouve soi-même au centre d'où rayonnent tant de vigoureux pionniers, et qu'on devient leur collaborateur à tous par la force même des choses, en parlant d'eux c'est son propre mérite que l'on révèle sans y penser. Tel est le cas de M. de Saint-Arroman. Sous la haute direction de M. X. Charmes, il est, depuis plusieurs années, devenu le témoin passionné et le dévoué auxiliaire de tous ces chargés de missions dont il raconte dans son livre les courageuses entreprises. Après avoir coopéré à la préparation de la plupart des voyages scientifiques, avoir suivi avec des yeux d'ami presque tous les explorateurs, et donné bien souvent ses soins à la mise au jour de leurs découvertes, le chef du premier bureau du Secrétariat a entrepris de les faire connaître au grand public. Le *Journal des Voyages* publie depuis deux ans les *Causeries géographiques* dont la première série forme le volume d'aujourd'hui; et on nous promet de réunir les autres en des volumes subséquents. Ils peuvent former une bibliothèque; car la matière est déjà abondante, et le zèle de nos missionnaires ne se ralentit pas un instant. Bibliothèque précieuse, lecture fortifiante! L'auteur, en la poursuivant, fera œuvre d'utile écrivain, d'excellent fonctionnaire, et de bon patriote.

Le service des missions est un de ceux dont le ministère de l'instruction publique a le droit d'être le plus fier. Centralisé par la création en 1874, et le fonctionnement depuis lors, de la Commission des missions, régularisé par les efforts de M. X. Charmes, et secondé par un concours de bonnes volontés très actives, il ne lui manque que ce qui manque le plus, l'argent. Les nécessités budgétaires et l'obligation de courir au plus pressé, choix sur lequel les opinions diffèrent, ont réduit progressivement de 500,000 francs, en 1880, à 145,000 francs en 1887, somme qui n'a plus été dépassée, les fonds dont il peut disposer. C'est avec ces faibles ressources qu'il fait face à tant de besoins, qu'il entreprend ou soutient tant d'œuvres, qu'il embrasse le monde entier. Missions géographiques, scientifiques, archéologiques, philologiques, linguistiques, tout est de son ressort, et partout son action est féconde. On lui doit, ne l'oublions pas, la première mainmise sur le Congo: il a même fait des conquêtes! Il étend partout

l'action intellectuelle, l'influence, souvent les intérêts, toujours le bon renom de la France.

Le volume que nous voudrions engager notre jeunesse à lire raconte une partie importante de cette multiple action.

Il débute par la Tunisie, et c'est un début excellent. La Régence est, jusqu'à présent, de tous les points du monde où la France a eu accès, le théâtre de ses plus beaux succès. La forme du protectorat, résolument appliquée, y a donné les meilleurs résultats. Pour s'en tenir au domaine scientifique et à l'action de la métropole, on rappellera seulement que, peu d'années après l'occupation, le ministère de l'instruction publique entreprit une exploration méthodique, une étude complète du pays. Une commission spéciale fut créée, qui fonctionna si bien que son rôle a été étendu à toute l'Afrique du Nord, et que, digne émule des savants que Bonaparte emmena en Égypte, elle entreprend une *Description* de ce pays sous tous ses aspects, qui égalera, on peut le prévoir, le monument élevé par ceux-ci, la grande *Description de l'Égypte*. Sous son contrôle, une double mission, archéologique et scientifique, a travaillé sans relâche depuis plus de douze ans. Le groupe scientifique, sous la direction de M. Cosson, puis de M. Doumet-Adanson, a produit un ensemble de publications précieuses. Le groupe archéologique, sous la direction de M. de La Hautière, a fondé le service beylical des Antiquités et des Arts, a doté la Régence d'une législation sur ces matières avant même que la France en eût une, a créé le merveilleux musée du Bardo, et fait partout des fouilles heureuses. En même temps, les missions des Cagnet, des Saladin, des Babelon, des Reinach, de tant d'autres, renouvelaient la connaissance des antiquités du pays, et permettaient la préparation d'une carte archéologique complète de la Régence, qui est en cours. Les voyages et les travaux de ces laborieux missionnaires sont résumés dans le présent livre avec intérêt et chaleur.

Entre temps, une digression nous a promenés en Arabie avec M. Deflers, au Turkestan avec MM. Bonvalot et Capus; en Chaldée nous avons rencontré les fouilles de M. de Sarzec, en Susiane celles de M. Dieulafoy. Puis c'est l'Afrique australe et équatoriale avec M. Dècle, le Sahara avec M. Foureau, la Perse avec M. de Morgan.

L'auteur, toujours impartial et toujours narrateur ému des efforts, des travaux de nos compatriotes, laisse voir cependant une tendresse spéciale pour le plus malheureux de tous, Crevaux. C'est avec amour qu'il retrace les aventureux voyages du jeune médecin de marine, les quatre explorations dans l'Amérique du Sud, auxquelles nous devons la connaissance complète, ou peu s'en faut, de l'orographie, de l'hydrographie et des peuples des Guyanes, c'est-à-dire du pays entre l'Amazone et l'Orénoque, et des régions environnantes. Mais c'est trop discrètement, avouons-le, que l'écrivain passe sur le drame de la dernière entreprise, sur cette marche folle dans le Chaco, sur cette expédition mal connue, imprudemment conduite, course d'un désespéré vers la

mort. Il est dur, pour un homme de cœur, de jeter une ombre de blâme, de critique même, sur la gloire de nos vaillants, sur ceux qui ont payé de leur vie l'excès d'une audace généreuse. Mais un livre de cette espèce est une œuvre de morale, d'enseignement. S'il importe d'échauffer les jeunes cœurs au spectacle du dévouement, de l'enthousiasme, il n'est pas moins indispensable de rappeler aux jeunes esprits la responsabilité qu'on encourt, dans des aventures pareilles, envers autrui, envers la science, envers son pays. On n'a jamais le droit de *suicider* les autres; le sacrifice que l'on fait de sa vie n'a vraiment toute sa valeur que s'il est, d'abord nécessaire, ensuite payé par de grands avantages pour l'œuvre noble que l'on poursuit. Les Crevaux, les Flatters, en mourant, victimes en somme d'eux-mêmes, ne font que perdre des résultats acquis, de fermer des routes pour l'avenir. Il faut avoir le courage de mettre cette restriction à l'éloge de tels héros.

Le dernier chapitre du livre est des plus attachants. *Sous les mers*, c'est le résumé des campagnes de sondages, de dragages, de pêches en grands fonds, jusqu'à 5,000 mètres et plus, exécutés, à bord du *Travailleur*, et ensuite du *Talisman*, par la mission à laquelle préside M. Alph. Milne-Edwards. L'espace nous fait défaut pour indiquer, même sommairement, l'immense progrès amené par ces études dans la connaissance de ce monde sous-marin, si plein de surprises, de curieuses révélations. Le lecteur du volume remerciera l'auteur de lui en avoir rendu l'accès attrayant et facile.

Le nom de M. de Saint-Arroman, aimablement connu déjà dans divers domaines littéraires, et qui a l'honneur d'être enchâssé dans un vers de Banville, sera désormais attaché à un livre digne en tout point de reconnaissance et d'estime. R.

Nouveau dictionnaire de géographie universelle, par MM. *Vivien de Saint-Martin* et *Louis Rousselet;* Hachette et Cie. — Le *Grand Dictionnaire de géographie universelle* est bien près d'être achevé, et il s'en faut de quelques livraisons que MM. Vivien de Saint-Martin et Rousselet aient mis la dernière main à ce gigantesque ouvrage. La publication aura duré près de vingt ans, et, sans doute, maint détail contenu dans les premières colonnes devrait être aujourd'hui corrigé; mais si l'on songe à la masse énorme des matériaux qu'il a fallu accumuler, aux difficultés de toute sorte, matérielles ou autres, qui viennent toujours entraver ou retarder des ouvrages d'aussi longue haleine, on doit s'étonner encore que celui-ci ait été aussi rapidement terminé.

C'est qu'en effet, par la poussée des autres sciences et des exigences modernes, la géographie a singulièrement accru son domaine, et que, en prenant la définition classique : « La géographie est la description de la terre », dans toute son extension, on a donné le droit à la curiosité humaine d'être particulièrement exigeante à son égard. Non seulement les nombreuses explorations lui fournissent incessamment de

nouveaux matériaux, mais les anciens sont renouvelés par la transformation des méthodes, par l'éclosion ou les progrès rapides et continus des sciences annexes. Au lieu de rester isolée à côté de la géologie, de l'histoire, de l'économie politique, de l'ethnologie et de l'anthropologie, etc., la géographie a été pénétrée par ces sciences; elle s'est faite politique, économique, historique, etc., et un dictionnaire qui veut être le tableau exact et complet des connaissances géographiques de notre époque doit, par suite, toucher à des questions réclamant les compétences les plus variées. Il y a là un écueil à éviter : il ne suffit pas, pour faire de la géographie historique ou économique, de découper l'histoire et l'économie politique en petites tranches rangées ensuite suivant les besoins alphabétiques. Il y a eu pénétration de ces sciences, mais non confusion; et, pour ne prendre qu'un exemple, l'introduction de l'histoire dans les études géographiques n'est légitime que si elle repose sur elles et leur est absolument indispensable. Cette délimitation des divers domaines est difficile à établir, et, si les empiètements de l'un sur l'autre apparaissent moins dans un dictionnaire que dans un traité méthodique dont la composition rend immédiatement sensible l'inopportunité d'un développement, il ne faut pas croire qu'ils y soient plus acceptables. Si l'on peut à la rigueur les excuser par le désir d'être complet et d'éviter au lecteur des recherches souvent malaisées, il ne faut pas oublier qu'au prix de cette complaisance on risque de fausser le caractère même de la géographie et de tromper sur son objet. Les auteurs du *Dictionnaire de géographie universelle* l'ont bien compris. Ce n'est pas à dire que les limites soient toujours strictement observées et qu'on ne puisse jamais trouver de développements susceptibles d'être écourtés et surtout mieux appropriés à l'ouvrage; mais il faut reconnaître que, dans leur abondance même, ils ont été prudents, et que, obligés d'être complets par le caractère de leur ouvrage, par le programme qu'ils s'étaient tracé, ils ont eu généralement la sagesse de s'y tenir.

Evitant les généralités, ils donnent en détail les renseignements historiques et archéologiques, ceux qui se rapportent à l'origine et à l'évolution des peuples, leurs caractères physiques et moraux, leurs mœurs, leurs lois, leurs institutions, leurs cultes. Les articles consacrés aux mers donnent la topographie des côtes et des îles, l'état actuel des connaissances sur leur faune et leur flore, les renseignements exacts sur leur navigation, etc. Allant plus loin, les auteurs indiquent, pour chaque peuple, le caractère de sa langue, de sa littérature, de son art. On ne peut comprendre la géographie d'une façon plus large et décrire plus complètement la terre et ce qu'elle porte. Mais les faits intéressant plus particulièrement l'ethnographie ne se détachent peut-être pas avec assez de netteté, de même que, dans les résumés historiques, il aurait été bon d'insister parfois davantage sur le développement territorial des nations et d'en marquer mieux les étapes. Ce sont là des critiques de détail, dont il ne faut pas exagérer l'importance.

Pour satisfaire aux besoins actuels, les colonies devaient naturellement être soigneusement étudiées; je me contenterai d'indiquer l'article sur Madagascar qui, en vingt-huit colonnes, résume tout ce qu'il est utile de connaître sur le climat, les productions, les habitants de l'île, et aussi sur l'histoire d'un conflit qui est à la veille de recevoir une solution.

Les articles sur les villes sont particulièrement intéressants. Pour ne prendre qu'un exemple, les vingt-cinq colonnes consacrées à Londres sont d'une lecture attachante; on n'y trouve pas seulement des renseignements très exacts sur la situation, la superficie, le sol de la ville, sur son mécanisme administratif, sur les travaux d'assainissement qui y ont été exécutés — la technique de l'hygiène ne saurait être oubliée aujourd'hui; mais l'auteur a noté la physionomie de la ville et à la fois les traits essentiels du caractère londonien; il s'est attaché à rendre l'aspect des différents quartiers dans leurs contrastes si frappants, et à les animer par le tableau de l'activité commerciale, économique, artistique qui y règne. Il y a là, dans cette évocation curieuse et saisissante de la vie anglaise, un souci du pittoresque qui, pour être très répandu à notre époque, n'en est pas moins à remarquer dans un ouvrage de cette nature.

C'est qu'en effet, à côté de la tendance, très marquée aujourd'hui, d'appliquer à la géographie comme aux autres sciences des méthodes rigoureuses et par là même quelque peu desséchantes, il en est une autre nous portant à exprimer l'émotion qui nous saisit en face de la nature; il y a là autre chose qu'une manière de dilettantisme mis à la mode par des romanciers en voyage. Un dictionnaire de géographie ne saurait, il est vrai, remplacer les renseignements par les impressions personnelles, et ce n'est pas pour trouver cela qu'on le consulte; l'on sait d'ailleurs combien les impressions, même ou peut-être surtout les plus exquises, peuvent figurer inexactement la réalité. Mais le choix d'un mot, l'emploi d'une épithète anime une sèche description; et, en somme, la préoccupation de peindre aux yeux d'autrui ce qu'on a vu soi-même et d'en donner l'illusion dans la mesure du possible, n'est qu'une autre forme de l'exactitude. Je ne veux pas dire que le *Dictionnaire de géographie* constitue un régal littéraire, mais simplement que l'on ne remporte pas de sa lecture l'impression de sécheresse habituelle aux ouvrages de ce genre, et qu'il y a eu chez les nombreux collaborateurs de MM. Vivien de Saint-Martin et Rousselet un visible effort pour peindre.

De là vient aussi le soin qu'ils apportent à signaler et à décrire les monuments célèbres avec des détails suffisants pour qu'on puisse se les représenter exactement. Leur ouvrage ne prétend pas remplacer les dictionnaires d'archéologie ou d'architecture, mais il est telle description qui n'y serait pas déplacée; ainsi celle de Notre-Dame de Laon, de Saint-Front de Périgueux. Etant donné le goût croissant pour tout ce qui touche à l'art, cette partie n'est pas celle qui rendra le moins de services.

Est-ce à dire qu'il n'y ait rien à reprendre? Un ouvrage de cette étendue ne peut aspirer à la perfection ; mais son étendue même le défend contre des critiques qui, portant sur des vétilles, sembleraient forcément disproportionnées. Pourtant, on pourrait souhaiter que certaines bibliographies eussent été dressées avec plus de soin. Par les services qu'elles sont susceptibles de rendre, ces listes méritent de ne pas être négligées. Une bonne bibliographie n'est pas celle qui contient le plus de titres, mais celle qui, dressée en pleine connaissance de cause, écarte résolument les livres médiocres ou inutiles et n'en oublie aucun de quelque importance. Ces exclusions permettraient d'indiquer brièvement les sources qu'il faut consulter avant tout, et, ainsi comprises, les bibliographies deviendraient des guides précieux qui empêcheraient les travailleurs de s'égarer dans des lectures fastidieuses. Or, je doute que celles du *Dictionnaire de géographie* aient toutes été établies avec assez de critique pour offrir une pleine sécurité. Mais, si utile que soit cette partie, elle est secondaire, et quelques défectuosités n'empêcheront pas cette œuvre immense d'être le répertoire le plus complet des connaissances géographiques à notre époque et de rester longtemps l'auxiliaire indispensable de quiconque s'y intéresse de près ou de loin. M. Roger.

Les Africains. Étude sur la littérature latine d'Afrique. Les Païens, par *Paul Monceaux ;* Paris, Lecène et Oudin, in-12, 1894. — Bien que le livre de M. Monceaux relève plutôt de la critique littéraire et qu'il s'adresse surtout aux érudits curieux de détails inédits sur Aulu-Gelle ou Apulée, on nous permettra cependant de le mentionner ici. C'est, en effet, le propre des ouvrages composés avec amour, après de longues et minutieuses recherches, de renfermer mille détails intéressants qui sont autant de précieux matériaux à recueillir pour des études plus ou moins étrangères au sujet particulier qu'a traité l'auteur. C'est ainsi que la galerie de portraits littéraires si finement tracés par M. Monceaux est précédée d'un chapitre qui, pris en lui-même, constitue une importante contribution à l'histoire de l'enseignement dans l'antiquité. Pour mieux faire revivre aux yeux du lecteur les physionomies si curieuses des écrivains de l'Afrique païenne, M. Monceaux a été amené à étudier la formation du génie africain, à rechercher dans quelle mesure l'influence romaine a modifié le goût et le style des auteurs indigènes, ce qu'ils ont imité et ce qui leur appartient en propre. De là, la nécessité de reconstituer le tableau de l'éducation d'un Africain au temps d'Apulée et d'Augustin. Grâce à Lampride, à Tertullien, et surtout à saint Augustin dont les *Confessions* abondent en renseignements sur les écoles et les écoliers d'Afrique, M. Monceaux a pu accompagner les jeunes bourgeois de Carthage ou de Numidie à l'école primaire, au collège, à l'université. Empruntons quelques notes à l'enquête approfondie dont il nous expose les résultats.

On se tromperait fort si l'on croyait qu'un abîme sépare l'école

primaire dont les Romains avaient doté les bourgades du Tell et celles qui existent dans nos villages. Là-bas comme ici, autrefois comme aujourd'hui, l'instituteur ou *primus magister* enseignait à lire, à écrire et à compter. Les murs de son école retentissaient du chant cadencé des enfants répétant ensemble : « un et un font deux, deux et deux font quatre... » et ce refrain paraissait aussi fastidieux que de nos jours. A peine est-il besoin d'ajouter que la paresse était déjà le péché mignon des écoliers et que les parties de balle nuisaient fort à la préparation des leçons.

Au sortir de l'école primaire, le jeune Africain qui voulait pousser plus loin ses études allait à la ville voisine se mettre entre les mains d'un grammairien. « Dans tous les centres de quelque importance, on trouvait un enseignement secondaire bien organisé. Sur ces rues ensoleillées on se contentait souvent de grands rideaux pour fermer l'entrée du collège et arrêter le regard importun des badauds. Un bon élève de notre vieil enseignement classique, qui serait passé par là et aurait soulevé le voile, n'eût point été trop dépaysé : il eût pu s'asseoir et répondre. » Et, en effet, c'est l'*Énéide* qu'on récite, ce sont des fragments d'auteurs grecs qu'on déchiffre péniblement. La déclinaison latine et la grammaire grecque n'étaient guère familières à ces enfants habitués à parler le patois libyque. Solécismes et barbarismes abondaient sous leur plume, et le maître avait fort à faire à corriger leur prononciation vicieuse. Ces difficultés surmontées, on abordait l'étude de la littérature proprement dite. Le grammairien expliquait les classiques, de préférence les écrivains archaïques dont la langue se rapprochait davantage du latin parlé à Carthage ou à Cirta. Le vieux Caton était en honneur, et surtout Salluste, dont l'*Histoire de Jugurtha* intéressait vivement les jeunes Numides. En poésie, l'Africain Térence se recommandait de lui-même. Virgile aussi était très populaire pour avoir chanté les malheurs de Didon. Une anthologie composée à Carthage achevait d'initier les élèves aux beautés de la littérature latine. Outre les classiques proprement dits, les écoliers avaient entre les mains un certain nombre de manuels scolaires, spécialement écrits pour eux. Nous n'en citerons qu'un, les *Distiques de Caton*, ce curieux recueil qui devait être dans toute l'Europe, et jusqu'au seizième siècle, le livre de chevet des écoliers. C'est un problème de savoir à qui revient l'honneur d'avoir composé ce catéchisme laïque. M. Monceaux y trouve la marque de l'école africaine. A son avis, les *Distiques* seraient l'œuvre d'un rhéteur africain du troisième siècle. Ce n'est pas ici le lieu de discuter cette opinion. Ce qui est certain, c'est que dès le quatrième siècle les *Distiques* étaient répandus dans les écoles d'Afrique avec d'autres livres comme les *Sentences des douze sages*, des manuels et des abrégés attribués à Dictys de Crète et à Darès le Phrygien, qui firent également partie du bagage des écoliers pendant tout le moyen âge.

Quant aux devoirs écrits, ils ne différaient guère de ceux qui étaient

en usage dans les anciens collèges de France. « On composait des discours latins, en tenant bien compte des circonstances historiques, du caractère des personnages. Souvent le sujet était emprunté à quelque épisode d'un poète. « Par exemple, » dit un élève du temps, « il me fallait exprimer la colère et la douleur de Junon quand elle » s'indigne de ne pouvoir éloigner d'Italie le roi des Troyens. Il fallait » reproduire des paroles qu'elle n'avait jamais prononcées. Nous devions » suivre en chancelant les traces des fictions de nos poètes et dire en » prose ce que Virgile avait dit en vers. Pour être complimenté, il » fallait observer la dignité du personnage mis en scène, lui prêter les » sentiments les plus vraisemblables dans sa colère, et vêtir ses pensées » d'un langage convenable et approprié. » On exerçait aussi les élèves à composer des vers latins. On y poussait quelquefois les raffinements de la métrique jusqu'à la puérilité... Tel était à peu près en Afrique l'enseignement des grammairiens. Leçons, exercices de langue, explication des auteurs, livres scolaires, discours et vers latins, tout cela rappelle singulièrement l'ancienne Université de France. A Carthage, comme à Paris, cette méthode formait surtout des lettrés, des artistes en style. Là-bas, elle échappait plus aisément aux reproches qu'on a pu lui faire chez nous; car dans ces pays de langues sémitiques, où l'usage même du latin était déjà un privilège, elle ne s'adressait qu'à une élite, aux jeunes gens que l'on préparait aux carrières libérales ou aux grandes fonctions publiques. Bonne pour éveiller et assouplir les jeunes esprits, elle produisait d'ailleurs des effets funestes quand elle se prolongeait trop et n'était pas complétée à temps par la pratique de la vie réelle. »

Si le jeune Africain rencontrait facilement, sans trop s'éloigner de sa famille, quelque grammairien capable de le diriger dans ses humanités, ce n'est que dans les grands centres qu'il trouvait ce que nous appelons l'enseignement supérieur. M. Monceaux énumère un certain nombre d'universités provinciales dont l'histoire est liée à celle de la conquête romaine. Nous ne nous arrêterons pas à les citer après lui. Aussi bien, aucune ne peut rivaliser avec celle de Carthage, « la Muse céleste de l'Afrique », comme l'appelait Apulée. « Ce fut pour toutes les provinces africaines le centre des études. Carthage, dans la région de l'Atlas, comme Paris, dans la France moderne, comprenait seule le cycle complet de l'instruction supérieure. Les jeunes ambitieux de Numidie et de Mauritanie, après s'être débrouillés chez les grammairiens et les rhéteurs de leur municipe, accouraient aux écoles des Carthage où s'enseignaient avec autorité toutes les sciences et tous les arts. » Là, comme dans tous les pays du monde, on rencontre deux sortes d'étudiants : « ceux qui étudient et ceux qui regardent étudier ». Encore si ces derniers s'étaient contentés de regarder! Mais l'ardeur que ces jeunes Africains, au tempérament brûlant, ne dépensaient pas à l'étude, ils l'épuisaient en escapades qui allaient jusqu'aux vols, aux coups et blessures. Les écoliers turbulents et tapageurs, terreur des bourgeois et ennemis jurés de la police, peuvent revendiquer pour

ancêtres certains étudiants de Carthage qui s'appelaient eux-mêmes les *Brise-tout*. Leur passe-temps habituel était de troubler les cours et de tourmenter les nouveaux. Saint Augustin n'en parle qu'avec terreur. Étudiant, il eut à souffrir de leur grossièreté, et plus tard il fut leur victime comme professeur.

Mais malgré les méfaits de ces « mauvais garçons », dont plus d'un se conduisit aussi mal que Villon sans avoir l'excuse de sa pauvreté, les maîtres ne trouvaient nulle part, même à Rome, un auditoire plus enthousiaste et plus capable d'apprécier à leur valeur le savoir et l'éloquence. Somme toute, le sort de ces professeurs était des plus enviables. « On peut se figurer nettement leur condition sociale. Les principales cités ont connu toutes les formes de l'instruction : on y trouvait des cours libres, des chaires fondées par des particuliers et bien dotées, des chaires municipales, des chaires de l'État. L'empereur Vespasien avait inauguré l'enseignement officiel; Hadrien et ses successeurs complétèrent son œuvre. Alexandre Sévère, à son tour, accorda des traitements réguliers à une foule de rhéteurs, de grammairiens, de médecins, d'haruspices, de mathématiciens, d'ingénieurs ou d'architectes; il fit construire des salles de cours et assura aux professeurs une clientèle de boursiers... En général, les maîtres touchaient à la fois un traitement fixe, prélevé sur les fonds d'État, ou sur une caisse municipale ou sur une fondation particulière, et une indemnité plus ou moins importante à la charge des élèves ou de leurs parents. » Ajoutez à cela que les professeurs étaient, comme les médecins publics, dispensés des fonctions judiciaires, des sacerdoces, du service militaire, du décurionat, de l'obligation de loger les gens de guerre, etc.

C'est de ces écoles si bien protégées et si richement dotées que sont sortis les écrivains qu'étudie M. Monceaux dans une série de portraits auxquels il sera difficile de rien ajouter. Il ne nous appartient pas d'essayer d'en donner une idée. Nous avons voulu seulement indiquer les principaux traits du tableau de la vie universitaire en Afrique. On peut juger par ces quelques extraits de l'intérêt que présente le livre de M. Monceaux. Il nous a paru que le préambule devait être signalé comme une substantielle étude que l'on ne manquera pas de consulter avec certaines pages de M. Gaston Boissier si l'on veut être éclairé sur l'organisation de l'enseignement public à l'époque romaine. C'est une bonne fortune lorsqu'on rencontre, comme ici, l'érudition la plus sûre dissimulée sous une forme élégante et vive. Tel qui, pour une recherche, aura ouvert le livre de M. Monceaux au chapitre que nous avons indiqué, ne pourra s'arrêter, comme nous avons dû le faire ici, au seuil de l'ouvrage, et ira jusqu'au bout.

A. Wissemans.

Première étape, par *Jean Baslin (A. Chevalley)*; Paris, Bibliothèque des modernes, 1894. — L'enseignement supérieur et l'enseignement

secondaire ont leurs poètes, Plessis et des Essarts, Chantavoine et Fabié, et tant d'autres. Je n'avais pas encore lu de vers d'un « primaire », — car M. Chevalley, ancien élève de Saint-Cloud, est professeur à l'école normale du Caire. J'ai donc pris ce petit livre, non pas avec défiance, mais avec curiosité, car je ne suis pas sans avoir entendu dire qu'en dehors de l'étude du grec et du latin, le sens littéraire, le sens poétique à plus forte raison, ne sauraient se développer, s'affiner tout au moins. Et j'ai trouvé ici un lettré, j'ai trouvé un poète. Ce lettré même, ce poète est un délicat au courant de toutes les finesses, parfois de tous les raffinements de la versification moderne. Et ce n'est pas par ces côtés qu'il m'attire : une certaine recherche de l'expression et du rythme, un certain mélange de force mal disciplinée et de grâce un peu mièvre m'éloigneraient plutôt — sans parler de trop nombreuses incorrections typographiques — si je ne sentais que c'est la part de la jeunesse, et si l'artiste ne me prouvait bientôt qu'il est un homme, un homme dont l'idéal n'est pas vulgaire.

Vivre et mourir pour une cause,
Souffrir, être persécuté ;
Mais sentir en soi quelque chose
Qui ne saurait être dompté ;

Fuir la contemplation vaine
Et le scepticisme du jour;
Haïr d'une puissante haine,
Mais aimer d'un puissant amour;

Ne craindre que sa conscience,
Et n'écouter que le bon droit;
Aller ainsi par l'existence,
En combattant pour ce qu'on croit ;

Lutter d'un cœur toujours plus ferme
Pour un idéal glorieux,
Et, défait ou victorieux,
Mourir content quand vient le terme!

Il y a un peu de tout dans ce recueil, de fines légendes du moyen âge, des chansons, des rondeaux, des méditations et des plaintes dont la tristesse va jusqu'à l'amertume, des protestations même (faites de pitié plus que de haine) contre certaines iniquités sociales, des élans de foi vaillante et des retours de scepticisme découragé. Mais ce qui domine, c'est bien la vaillance.

La vie est un combat : arrière les dolents!
En luttant pour le bien nous viendra l'allégresse.
« Le royaume de joie est pour les violents. »

Non, mais pour les doux qui savent être forts. Et M. Chevalley n'est pas un violent, malgré quelques « outrances » de langage. Il n'a rien oublié, il ne renie rien, ni le pays natal, ni les jeunes souvenirs, ni surtout les préoccupations de son noble métier de semeur d'âmes :

Semeur qui vas de par la plaine,
Nous sommes aussi des semeurs
A qui manque ta foi sereine
Dans l'avenir de nos labeurs.

Nous trouvons que l'œuvre est trop lente,
Sans voir l'immensité du champ;
Et, le soir, notre âme dolente
N'a qu'une plainte et pas un chant.

Quoi! parmi la blanche jeunesse,
Si peu de fruits pour tant d'efforts!
Et voici monter la tristesse
Jusque dans l'âme des plus forts.

Il nous faudrait des jours sans larmes
Et des triomphes sans revers,
Des moissons sans folles alarmes,
Lorsque les blés sont encor verts;

Et, rêvant ainsi la récolte
Mûre au soleil du lendemain,
Quand nous semons, une révolte
Suspend l'essor de notre main.

On pense bien que la révolte est passagère et que l'espoir rentre au cœur du semeur trop tôt fatigué. Je n'ai pas lu sans émotion des pièces très simples comme *Adieu, petit!* ou *Pensées de vacances*.

Comme un fol essaim que la brise emporte
Les gais écoliers s'éloignent là-bas.
Au couchant lointain leur chanson est morte;
Mais le maître est là, tout seul sur la porte,
Ecoutant s'enfuir le bruit de leurs pas...
Comme un fol essaim que la brise emporte,
Les gais écoliers s'éloignent là-bas.

Combien ont passé le seuil de l'école
Qu'il ne verra plus revenir à lui?
Saura-t-il jamais quels fruits sa parole,
Un jour, mûrira dans l'ombre où s'envole
Le joyeux essaim qui part aujourd'hui?
Combien ont passé le seuil de l'école
Qu'il ne verra plus revenir à lui?

Il leur a donné le miel de sa vie,
Il leur a donné le pain de son cœur.
Tournant au levant leur face ravie,
Ils quittent sa main, l'âme inassouvie,
Et le cœur ouvert au devoir vainqueur;
Il leur a donné le miel de sa vie,
Il leur a donné le pain de son cœur.

Mais voici sonner l'assaut des années;
Le combat est dur : ce sont des enfants!
Roses du matin, fleurs trop tôt glanées,
Aux vents du midi sont vite fanées.
Vont-ils du danger sortir triomphants?
Car voici sonner l'assaut des années,
Le combat est dur : ce sont des enfants!

Petits apprentis, souffrants solitaires,
Oh! qui les suivra jusqu'à l'atelier?
Il leur a prêché les devoirs austères;
Mais voici s'offrir de honteux mystères:
Se souviendront-ils? vont-ils oublier?
Petits apprentis, souffrants solitaires,
Oh! qui les suivra jusqu'à l'atelier?

Du même coup voilà effleuré un des sentiments les plus délicats et douloureux qui soient au cœur du vrai maitre, et voilà posée une des questions les plus graves qui s'imposent à l'éducateur : que devient l'adolescent qui n'est plus un écolier et n'est pas encore un homme? Ce livre a donc une âme, et l'on en sentira mieux l'originalité si l'on songe dans quel milieu, très différent du nôtre, il a été écrit. La première partie, la plus considérable de beaucoup, appartient tout entière à la France; dans la seconde, des pièces comme *la Momie*, *Noël d'Egypte*, *A l'Egypte*, attestent, en même temps qu'un talent affermi (les derniers vers semblent aussi les plus forts), un élargissement de l'horizon poétique. Je souhaite que l'Egypte mûrisse et renouvelle ce talent déjà personnel; mais je suis sûr que l'Ecole Tewfik ne fera jamais perdre tout à fait de vue à M. Chevalley l'humble école primaire de France. La poésie est partout et de partout jaillit pour qui sait découvrir où elle se cache. En refermant ce livre modeste et sincère, je songe aux vers de Brizeux :

La fleur de poésie éclôt sous tous nos pas;
Mais, la divine fleur, plus d'un ne la voit pas.

Il faut la voir, se baisser pour la cueillir, la respirer longuement, pour que la vie en reste embaumée.

Félix HÉMON.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant les mois d'octobre et de novembre 1894.

Le centre de l'Afrique. Autour du Tchad, par *Brunache*. Paris, Alcan, in-8°.
La première année d'histoire de France (cours moyen), par *F.-A. Aulard* et *A. Debidour*. Paris, Léon Chailley, 1894, in-12.
Les plantes d'appartement, de fenêtres et de balcons, par *A. Larbaletrier* (Bibliothèque utile). Paris, Alcan, in-12.
De la piété aimable. Discours prononcé le 30 juillet 1894, par *Paul Lallemand, de l'Oratoire, à la distribution des prix du pensionnat de l'éducation chrétienne de Falaise*. Falaise, broch. in-8°.
Société nationale des Conférences populaires. Quelques conseils aux conférenciers-lecteurs. Quatre conférences faites en 1891. Broch. in-4°.
Compte-rendu de la situation morale et financière de la maison de travail pour jeunes gens (13, rue de l'Ancienne-Comédie). Broch. in-8°.
Les abus de la méthode comparative dans l'histoire des religions en général et particulièrement dans l'étude des religions sémitiques, par *Maurice Vernes*. Paris, A. Colin, 1886, broch. in-8°.
Notes sur l'administration d'un lycée, par *Adam*. Angers, 1881, broch. in-8°.

Le Parlement des religions à Chicago, par *Bonet-Maury* (Extrait de la *Revue de l'histoire des religions*). Paris, Leroux, 1894, broch. in-8°.

Ligue des retraites du personnel enseignant par l'assurance sur la vie. Réforme fondamentale du salariat applicable à tous les travailleurs. Paris, broch. in-8°.

Programme de l'Institut philologique de Paris. École centrale des langues modernes. Paris, 1894, broch. in-8°.

L'Educateur, organe de la ligue universelle de l'enseignement des langues modernes en formation, n° 1, 1re année. Directeur-fondateur : M. *Truan*. Paris, 1894, in-8°.

La question des études sociales et politiques et le projet de création d'un doctorat en droit public. Paris, 1894, broch. in-8°.

Genève. Promotions scolaires de 1894. Allocutions prononcées par M. le Président du département de l'instruction publique de Genève les 9, 10 et 11 juillet 1894. Genève, broch. in-8°.

Annales des assemblées départementales. Travaux des Conseils généraux en 1893, par *J. de Crisenoy*. Paris, Berger-Levrault, 1894, in-8°.

Congrès des sociétés savantes, 1894. La sténographie à l'École primaire, par *F. David*. Broch. in-8°.

Guide pratique du certificat d'aptitude pédagogique. Recueil de plans élaborés par des comités de correction, revus et mis en ordre par *V. Arnoux* et *A. Hannedouche*. Paris, Hatier, 1894, in-12.

Éléments de géologie, par *G. Bonnier*. Paris, P. Dupont, in-12.

Histoire naturelle et hygiène pour le brevet élémentaire et les écoles primaires supérieures, par *G. Bonnier*. Paris, P. Dupont, 1895, in-12.

Nouveau système de géométrie théorique et pratique, par *J. Richoux*. Chaumont, 1891, broch. in-8°.

Considération sur l'instruction publique en Égypte, par *Artin-Pacha*. Le Caire, in-8°

Histoire naturelle des êtres vivants, par *E. Aubert*. Tome Ier : *Anatomie et physiologie*. Paris, André, in-8°.

Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique. Tome onzième, juin 1889, décembre 1893. Paris, Delalain frères, 1894, in-8°.

Aristophane. Pièces choisies (extraits), avec une introduction, un index et des notes, par *G. Ferté* (collection Lantoine). Paris, Masson, in-12.

Eschyle. Sophocle. Euripide (Extraits), par *Puech* (même collection). Ibidem. in-12.

Plaute. Térence (Extraits), avec notice et notes et un choix des principales imitations françaises, par *Aug. Andollent* (même collection). Ibidem, in-12.

Plutarque (Morceaux choisis) avec notice, index et notes, par *Lemercier* (même collection). Ibidem, in-12.

Plutarque. Vies des Grecs illustres et *Vies des Romains illustres*, par *Lemercier*, (même collection). Ibidem, 2 vol. in-12.

Les trésors de la poésie et de l'éloquence, ou témoignages unanimes rendus à la religion et à la morale par les poètes, les orateurs, les philosophes et les savants les plus célèbres. Poésie. Lille, 1826, in-12.

Historique de l'Association philotechnique de Bois-Colombes, fondée le 11 octobre 1878, par *G. Lamort*. Bois-Colombes, 1894, broch. in-8°.

Leçon d'ouverture d'un cours d'histoire de l'économie sociale, par *Alfr. Espinas* (Extrait de la *Revue internationale de sociologie*). Paris, 1894, broch. in-8°.

République et canton de Neuchâtel. Rapport général du département de l'instruction publique sur l'exercice 1893. Société d'imprimerie de Cernier, 1894, in-8°.

Cours d'histoire dans les écoles normales, par *Driault et Monod*. Histoire générale, 1re année. Paris, Alcan, in-12.
Troisième degré de lectures courantes, par *E. Cuissart*. *Ce qu'il faut savoir*. Cours moyen et supérieur. Paris, Picard et Kaan, in-12.
Abrégé de trigonométrie, par *F. Porchon*. *Classe de seconde*. Paris, Alcan, 1875, in-12.
Manuel d'histoire nationale (certificat d'études primaires), par *Driault*, 2e édition. Paris, Picard et Kaan, in-12.
Manuel d'éducation civique, par *A. Burdeau*, 2e édition. Ibidem, in-12.
Manuel d'éducation morale, par *le même*, 2e édition. Ibidem, in-12.
Le Gard (La France par départements), par *J. Arnoux*. Ibidem, in-12.
Seine-et-Marne (même collection), par *A. François*. Ibidem, in-12.
Eure-et Loir (même collection), par *M. Dauzat*. Ibidem, in-12.
La correspondance administrative de l'instituteur. Direction et modèles, par *A. François*. Paris, A. Colin, in-12.
Premières notions de sciences avec leurs applications à l'agriculture et à l'hygiène, *cours élémentaire*, par *O. Favette*. Paris, Belin, in-12.
Notions élémentaires de sciences avec leurs applications à l'agriculture et à l'hygiène. Cours moyen et supérieur, par *O. Favette*. Paris, Belin, in-12.
Les Africains. Étude sur la littérature latine d'Afrique, par *P. Monceaux*. Paris, Lecène et Oudin, in-12.
Lectures choisies de Chateaubriand, par *R. Nollet*. Paris, Garnier, in-12.
Mémoires d'un vieux maître d'école. Examen critique des méthodes et procédés pratiques du XIXe siècle, par *C.-D. Férard*. Paris, Delagrave, in-12.
Petit traité de manipulations chimiques en trois parties, *à l'usage des classes de 3e, 2e et 1re* (enseignement moderne), par *E. Goelzer*. Paris, Garnier, in-12.
Géographie de l'Europe rédigée conformément aux programmes des classes de seconde classique et de 3e moderne, par *Schrader et Gallouédec*. Paris, Hachette, in-12.
Géographie de l'Europe et de l'Amérique (classe de 5e moderne), par *les mêmes*. Ibidem, in-12.
Le Journal de classe. Cours moyen et certificat d'études. Livre du maître, par *G. Ducoudray*. Ibidem, in-12.
Algèbre, par *Hue et Vagnier*, 2e édition. Bibliothèque des écoles primaires supérieures). Paris, Delagrave, in-12.
Géométrie. Géométrie dans l'espace. Nivellement, par *les mêmes* (même collection). Ibidem, in-12.
Histoire, 2e année, par *Vast et Jalliffier* (même collection). Ibidem, in-12.
Chimie, 1re année, par *P. Poiré* (même collection). Ibidem, in-12.
Agriculture et horticulture, par *Montoux et Lambert* (même collection). Ibidem, in-12.
Langue française, Exercices, par *Noel et Chapsal*. *Nouvelle édition*, par *A. Lenient*. Cours supérieur. Livre du maître. Ibidem, in-12.
Histoire du moyen âge, par *Grégoire et Gaillard* (385-1270). Ibidem. in-12.
Etudes sur l'histoire de la littérature française, par *P. Robert*. Paris, Garnier, in-12.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

DÉCRET RELATIF AU LOGEMENT DES INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES. — Un décret du 25 octobre 1894 a réglé comme il suit les dispositions relatives au logement des instituteurs :

Le logement convenable doit se composer au minimum :
1° Pour tout instituteur, marié ou non, placé à la tête d'une école primaire élémentaire :
Dans les communes de moins de 12,000 habitants, d'une cuisine-salle à manger et de trois pièces à feu ;
Dans les communes de 12,000 habitants et au-dessus, d'une cuisine, d'une salle à manger et de trois pièces à feu ;
2° Pour tout adjoint titulaire ou stagiaire marié et pour tout instituteur placé à la tête d'une école de hameau :
D'une cuisine-salle à manger et de deux pièces à feu ;
3° Pour tout adjoint célibataire, titulaire ou stagiaire :
De deux pièces, dont une à feu ;
4° Pour les directeurs et directrices des écoles primaires supérieures :
D'une cuisine, d'une salle à manger et de trois pièces à feu ;
5° Pour les instituteurs adjoints mariés des écoles primaires supérieures :
D'une cuisine, d'une salle à manger, de deux pièces à feu ;
6° Pour les instituteurs adjoints célibataires :
De deux pièces à feu.
Tous les maîtres désignés ci-dessus auront à leur disposition soit une cave, soit un débarras servant de cellier et de bûcher, ainsi que l'usage de privés.
Les dispositions de l'article premier sont applicables aux institutrices exerçant dans les écoles de filles ou dans les écoles maternelles. Toutefois, toute adjointe célibataire, titulaire ou stagiaire, a droit à une cuisine distincte.

DÉCRET PORTANT RÈGLEMENT D'ADMINISTRATION PUBLIQUE SUR LES ÉCOLES PRIMAIRES ANNEXÉES AUX ÉTABLISSEMENTS DE BIENFAISANCE ET D'ASSISTANCE PUBLIQUE FONDÉS ET ENTRETENUS PAR L'ÉTAT, LES DÉPARTEMENTS OU LES COMMUNES. — Ce décret, portant la date du 4 novembre 1894, a été publié au *Journal officiel* du 5 du même mois. Il dispose en principe que les écoles ci-dessus désignées seront soumises au même régime que toutes les autres écoles publiques.

SESSIONS D'EXAMENS. — M. le ministre a fixé les dates suivantes pour deux sessions d'examens :
Inspection primaire et direction des écoles normales, 4 mars 1895.
Certificat d'aptitude à l'enseignement de la comptabilité, 18 février 1895.

COMMISSION DE REVISION DES TEXTES DONNÉS AUX EXAMENS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Il a été institué au ministère de l'instruction publique une commission chargée de reviser les textes donnés aux examens de l'enseignement primaire. (Brevet de capacité. — Certificat d'études primaires supérieures. — Concours d'admission aux écoles normales. — Certificat d'aptitude pédagogique.)

Cette commission, présidée par M. Steeg, inspecteur général, directeur du Musée pédagogique, a tenu déjà plusieurs réunions.

AVIS RELATIF AUX ÉPREUVES D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES ET DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES (ANNÉE 1895) — Pour la session de l'année 1895, l'épreuve écrite d'histoire à l'examen du professorat des écoles normales portera sur la période qui s'étend de 1789 à 1848, et celle de géographie sur l'expansion de l'Europe, y compris la France, dans les différentes parties du monde (colonies, explorations, commerce, pendant le dix-neuvième siècle).

Quant aux sujets des épreuves orales, ils continueront à être empruntés à l'histoire et à la géographie générales. Quelques sujets de leçons seront tirés de l'histoire ancienne.

VŒU RELATIF AUX QUESTIONS D'ENSEIGNEMENT AGRICOLE A L'EXAMEN DU BREVET SUPÉRIEUR. — Le Conseil général de la Haute-Saône a émis le vœu suivant :

« Considérant qu'en vertu de l'arrêté du 18 janvier 1887, les candidats au brevet supérieur de l'enseignement primaire sont interrogés, à l'examen oral, sur sept sujets différents dont chacun est l'objet d'une note variant de 0 à 20, et que celui qui vient en sixième ordre comprend à la fois des notions de physique, de chimie et d'histoire naturelle, et, pour les aspirants seulement, des notions d'agriculture et d'horticulture;

Que, dans ces conditions, le savoir agricole des candidats peut être nul sans entraîner une note éliminatoire, si les autres matières groupées sous le même paragraphe et donnant lieu à une note commune établissent une compensation suffisante;

Qu'il en résulte nécessairement une absence de sanction effective destinée à favoriser le succès d'un enseignement aussi essentiel.

Exprime le vœu que le Conseil supérieur de l'instruction publique soit saisi d'un projet de modification de l'arrêté précité tendant à ce que désormais une note spéciale soit affectée, dans l'examen oral des candidats au brevet supérieur, aux seules notions d'agriculture et d'horticulture. »

Des vœux semblables ont été émis dans d'autres assemblées départementales.

RÉCOMPENSES ACCORDÉES AUX INSTITUTEURS POUR LEUR PROPAGANDE EN FAVEUR DE LA CAISSE NATIONALE DES RETRAITES POUR LA VIEILLESSE. — Le *Journal officiel* du 14 septembre 1894 a publié la liste des récom-

penses accordées par M. le ministre du commerce aux personnes qui se sont distinguées par leur propagande en faveur de la Caisse nationale des retraites pour la vieillesse.

Nous relevons dans cette liste le nom de 24 instituteurs et institutrices, figurant pour 5 médailles d'argent et 19 médailles de bronze.

RETRAITE DE M. RABEYRIN, DIRECTEUR DE L'ÉCOLE ANNEXE DU PUY. — M. Rabeyrin, directeur de l'école annexe du Puy, qui appartenait à l'école normale depuis plus de trente ans, a été admis à la retraite pour ancienneté d'âge et de services. Un banquet d'adieux, auquel assistaient près de cent élèves et anciens élèves de l'école normale et de l'école annexe, a eu lieu au Puy le 23 septembre dernier. Le directeur de l'école normale, les professeurs et toute l'assistance se sont associés aux témoignages rendus à l'honorable M. Rabeyrin, qui termine une carrière utilement consacrée à l'enseignement primaire.

COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE DE M. DEMENY. — M. Georges Demeny a repris, à partir du lundi 12 novembre 1894, à la Bibliothèque pédagogique de la ville de Paris, rue Montmartre, 47, le cours libre d'éducation physique pour la jeunesse scolaire dont il a été chargé en vertu d'une délibération du Conseil municipal en date du 14 décembre 1891.

Ce cours est plus particulièrement destiné aux professeurs de gymnastique et au personnel enseignant des écoles publiques.

Le programme de ce cours, qui a lieu tous les lundis, à 8 heures 1/2 du soir, est arrêté ainsi qu'il suit pour l'année scolaire 1894-1895 :

« Étude du mécanisme des mouvements du corps humain.

» Influence de l'éducation physique sur la santé, la beauté et le rendement en travail utile. »

CINQUANTENAIRE DU COLLÈGE CHAPTAL. — Le jeudi 8 novembre a eu lieu dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne une matinée dramatique et musicale destinée à fêter le cinquantenaire du collège Chaptal. Des artistes des théâtres de Paris, qui avaient prêté leur concours gracieux à cette fête universitaire, ont recueilli les plus chaleureux applaudissements.

LES MUSÉES SCOLAIRES CANTONAUX. — M. Alphonse Renaud, 25, rue Scheffer, à Paris, a réuni quelques centaines de volumes et quelques milliers de dessins qu'il se propose de distribuer aux associations cantonales qui ont ou auront établi un musée cantonal à la mairie du chef-lieu de canton ou dans tout autre local convenable et organisé des conférences publiques dans les principales communes du canton.

Les associations cantonales qui lui adresseront des demandes éviteront une perte de temps en lui fournissant immédiatement les renseignements suivants :

1° Dans quel local le musée cantonal est-il installé?
2° Quels sont les administrateurs?
3° Y a-t-il une section agricole et une section d'hygiène?
4° Combien y a-t-il déjà d'articles inscrits sur les catalogues?
5° Comment les conférences publiques ont-elles été organisées?

Projet de musée scolaire a Lyon. — M. Bianconi, inspecteur d'académie à Lyon, se propose de créer un musée scolaire dans cette ville.

En attendant que le développement de ce musée nécessite son transfert dans un local spécial, on l'installerait dans les salles inoccupées d'un groupe scolaire. Il comprendrait d'abord une partie des objets exposés au parc de la Tête-d'Or, dans le pavillon du Rhône, et pourrait s'augmenter ensuite au moyen des envois du ministère, des éditeurs, des constructeurs de mobiliers et d'appareils scolaires, etc.

Conférences préparatoires a l'examen du certificat d'aptitude a l'inspection primaire et a la direction des écoles normales. — Des conférences préparatoires à l'examen du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales viennent d'être instituées par l'inspection académique des Pyrénées-Orientales. Elles ont lieu, dans une des salles de la préfecture de Perpignan, tous les premiers jeudis du mois.

M. l'inspecteur d'académie, M. le directeur de l'école normale et les inspecteurs primaires du département composent la commission.

Des sujets à traiter pour les épreuves écrites et pour les épreuves orales sont indiqués chaque mois dans le *Bulletin* départemental.

Résultats des examens de l'enseignement primaire dans les établissements de l'Inde française. — Les examens de l'enseignement primaire se développent dans l'Inde française. On en jugera par les résultats suivants, empruntés au *Bulletin de l'instruction primaire* qui se publie à Pondichéry :

NATURE DE L'EXAMEN	SIÈGE DES EXAMENS	CANDIDATS PRÉSENTÉS	CANDIDATS ADMISSIBLES à l'oral	CANDIDATS REÇUS
Certificat d'études primaires.	Karikal.	44	17	17
Id.	Pondichéry.	87	29	26
Brevet élémentaire (aspirantes)	Id.	3	3	3
Brevet élémentaire (aspirants).	Karikal.	13	3	2
Id.	Pondichéry.	33	6	6
Certificat d'études prim. supérieures. .	Id.	4	1	1
Brevet supérieur.	Id.	1	»	»
Brevet de langue indigène.	Karikal.	4	4	4
Id.	Pondichéry.	3	1	1

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — M. de Caprivi a été remplacé, comme chancelier de l'Empire et comme président du conseil des ministres du royaume de Prusse, par le prince de Hohenlohe, qui, on le sait, est catholique. A cette occasion, la *Pädagogische Zeitung* de Berlin écrit ce qui suit :

« Dans la dernière session du Landtag, le centre (le groupe parlementaire catholique) a employé les deux tiers du temps consacré à la discussion du budget des cultes et de l'instruction publique à reprocher au gouvernement de ne pas tenir la balance égale entre les cultes, et à s'efforcer de démontrer qu'en Prusse les catholiques étaient traités en parias. Sur ces entrefaites, un catholique est devenu président supérieur de la province de Silésie, et maintenant un autre catholique, frère d'un cardinal, vient d'être appelé à la présidence du Conseil. Si maintenant les plaintes des catholiques ne cessent pas, c'est qu'il y aura chez eux un parti pris. Espérons donc que désormais il sera possible, au Landtag prussien, de parler de choses réellement utiles et profitables aux intérêts scolaires. Ce serait là un petit profit qu'aurait rapporté à l'école le changement de ministre. »

— Le Dr Bosse, ministre des cultes de Prusse, a adressé à un conseil municipal une lettre dans laquelle il se prononce contre l'institution, actuellement existante, d'écoles spéciales pour les pauvres *(Armenschulen)*.

« Il est facile de comprendre, dit le ministre, qu'on prive ces déshérités de l'éducation d'un moyen éducatif très important et qui ne peut être remplacé, en les parquant dans des écoles spéciales où ils n'ont aucun conctact avec des enfants d'une autre condition sociale, contact qui serait pour eux un excitant au travail et à la bonne conduite. Je ne me dissimule pas, d'autre part, que ce contact peut entraîner certains périls pour les écoliers de l'école primaire ordinaire ; mais je suis persuadé que ces périls peuvent être évités par une discipline exacte et ferme, une surveillance attentive de la part des instituteurs, et un dévouement consciencieux envers ceux de leurs élèves qui en auront le plus besoin. »

— La Société des institutrices de Berlin a décidé de s'occuper activement de la création de classes d'asile pour les enfants délaissés *(Kinderhorte)*. « Partout où fait défaut la surveillance des parents, a dit Mlle Blum dans une conférence, partout où les enfants grandissent sans être dirigés vers une occupation utile, sans être entourés de la sollicitude nécessaire au point de vue de la propreté et de la nourriture, il faut que les pouvoirs publics interviennent pour arracher les enfants au vagabondage de la rue, à l'oisiveté, et à l'abandon physique, qui souvent n'est que le début de la déchéance morale. » Il existe déjà à Berlin quarante classes d'asile, dont trente-cinq pour les garçons et seulement cinq pour les filles. Les institutrices veulent multiplier ces lieux de refuge : elles demandent que l'autorité communale prenne la chose en mains, et qu'à chaque école soit annexé un asile. Les instituteurs et les institutrices devront, après une enquête scru-

puleuse sur la condition des familles, désigner ceux des enfants pour lesquels la fréquentation de la classe d'asile, pendant les heures qui ne sont pas passées à l'école, sera rendue obligatoire.

— Nous avons signalé (numéro de janvier 1893, p. 91) les poursuites dirigées en Prusse contre des pères de famille appartenant à des confessions religieuses dissidentes, qui refusaient de faire suivre à leurs enfants l'enseignement religieux de l'école. Tout récemment un nouveau cas de violation de la liberté de conscience s'est produit à Berlin : le caissier de l'association connue sous le nom de *freireligiöse Gemeinde*, M. Peege, fabricant de meubles, avait sollicité du Consei scolaire provincial, pour son fils, une dispense d'assister à l'enseignement religieux de l'école, en ajoutant que les parents de l'enfant se chargeraient eux-mêmes de son instruction religieuse et morale. Le Conseil a refusé la dispense et a enjoint à M. Peege d'envoyer son fils aux leçons de religion de l'école, par le motif, tiré de l'ordonnance du 16 janvier 1892, que la façon dont le père offrait de pourvoir à l'enseignement religieux de son enfant n'était pas jugée suffisante.

Angleterre. — Les élections pour le *School Board* de Londres, qui ont eu lieu le jeudi 22 novembre, n'ont pas eu le résultat qu'avaient espéré les auteurs de la circulaire du 15 mars. Dans le dernier *School Board*, les conservateurs disposaient de 35 voix et les progressistes n'en avaient que 20; le scrutin du 22 novembre a fait gagner six sièges aux progressistes, qui seront désormais 26 contre 29. Si le système électoral, qui divise Londres en onze circonscriptions d'inégale population, représentait exactement les opinions des électeurs, les progressistes, au lieu d'être 26 contre 29, devraient se trouver au *School Board* au nombre de 30 contre 25; car, si l'on additionne tous les suffrages exprimés, on voit que les candidats progressistes en ont reçu 870,277, tandis que les candidats conservateurs n'en ont reçu que 721,175 : ce qui fait une majorité d'environ 150,000 suffrages à l'avantage des progressistes. Sur cinquante-cinq membres du *Board*, on compte seize ecclésiastiques; et, chose curieuse, sur ces seize ecclésiastiques, sept seulement appartiennent au parti conservateur : les neuf autres voteront avec les progressistes. Dans le nouveau *Board* figurent en outre quatre dames, toutes progressistes, et sept anciens instituteurs, dont deux sont conservateurs et cinq progressistes.

On n'avait jamais vu, depuis la création du *Board*, une pareille affluence d'électeurs au scrutin. Voici le tableau des suffrages réunis par les candidats des deux partis dans les quatre dernières élections :

	Suffrages conservateurs	Suffrages progressistes	Total
1885	468,579	261,195	729,774
1888	471,815	381,475	853,290
1891	470,915	391,726	862,641
1894	721,175	870,277	1,591,452

Le *School Guardian*, organe du parti anglican, est très mécontent du

résultat de l'élection; mais il se console en pensant que les conservateurs disposent encore d'une majorité de trois voix; il les adjure de tenir ferme et de ne consentir à aucun prix au retrait de la circulaire:

« Il n'est pas besoin de démontrer que retirer la circulaire équivaudrait à déclarer que le christianisme est chose sans importance, et que les instituteurs pourront l'affirmer ou le nier selon leur fantaisie. Nous sommes heureux de penser que la composition du nouveau *Board* rend impossible une pareille éventualité. »

Le *Schoolmaster*, organe de l'Union nationale des instituteurs, paraît au contraire persuadé que la circulaire sera rapportée. Il dit :

« Nous espérons sérieusement que les acrimonieuses disputes de ces deux dernières années sont désormais finies. Elles n'ont servi à rien qu'à faire mettre en question la religion elle-même, et à détourner le *Board* du travail en vue duquel il a été nommé. Nous avons donc le ferme espoir que la circulaire sera mise de côté une fois pour toutes... Le danger créé par la circulaire, nous l'avons répété à maintes reprises, consiste en une tentative faite par une majorité d'un jour pour donner une définition du christianisme. Qu'on jette donc la circulaire par-dessus bord, au nom des plus chers intérêts de la religion et de l'éducation; que le *School Board* porte son activité sur des choses bonnes et utiles, et qu'il redevienne le modèle sur lequel tous les autres *School Board* du pays pourront diriger leurs regards pour y chercher l'exemple d'une administration sage et éclairée. »

— La première séance du nouveau *School Board* de Londres a eu lieu le 6 décembre. Pour ne pas perdre une de leurs voix, les conservateurs avaient résolu de prendre — comme la loi le permet — le président en dehors du *Board* : leur choix s'est porté sur lord George Hamilton, membre de la Chambre des communes, qui a été nommé président par 29 voix contre 26. Lord George Hamilton est un conservateur de la plus belle eau : lors de l'adoption de l'amendement Buxton, en juin 1891, qui a élevé à onze ans au lieu de dix l'âge auquel les enfants sont admis à travailler dans les fabriques (voir *Revue pédagogique* du 15 juillet 1891, p. 95), il a été l'un de ceux qui ont voté *contre* cette mesure d'humanité.

Costa-Rica. — La statistique scolaire pour 1892-1893 relève 16,815 élèves inscrits dans les écoles primaires publiques, avec un chiffre de fréquentation moyenne de 12,204, sans compter un millier d'élèves environ qui fréquentent les écoles privées. Pendant cette année, 237 écoles ont fonctionné; des 236 édifices occupés par ces écoles, 148 étaient la propriété des commissions scolaires, 76 étaient loués, et 12 étaient fournis à titre gratuit par des citoyens généreux.

Pendant l'année 1893-1894, 280 écoles ont fonctionné (153 de garçons et 127 de filles), avec 585 instituteurs et institutrices, dont 137 seulement sont munis du brevet; le nombre des élèves inscrits a été de 19,922 (fréquentation moyenne, 13,945), sans compter les enfants qui fréquentent les écoles privées et dont le chiffre n'est pas exactement connu.

Équateur. — La république de l'Équateur compte actuellement 1,209 écoles primaires, fréquentées en moyenne par 76,878 élèves. Si on ajoute aux élèves des écoles primaires ceux des écoles moyennes et de l'enseignement facultatif, on obtient un chiffre total de 83,377 élèves, ce qui donne à peu près un élève sur vingt habitants.

Espagne. — Un journal de Saragosse, cité par le *Magisterio español*, apporte toute une série d'exemples de la misère à laquelle sont réduits les instituteurs aragonais :

Les instituteurs de Caspe ont fermé leurs écoles et ne les rouvriront que lorsqu'ils seront payés. — L'instituteur de Letux a fait savoir à la junte provinciale qu'on lui devait un trimestre de l'exercice 1892-1893 et trois trimestres de l'exercice 1893-1894, et que, s'il n'est pas promptement payé, il se verra forcé de fermer l'école. — L'alcade d'Acered a écrit au gouverneur que les instituteurs de cette commune ont fermé leurs écoles, et le prie d'ordonner au receveur des finances (*delegado de Hacienda*) de verser dans la caisse de l'enseignement primaire le montant des taxes municipales, affecté en première ligne, par la loi, aux dépenses des écoles. — L'alcade de la Almolda annonce que l'institutrice n'a pas rouvert l'école depuis le mois de juillet, et qu'il a des raisons de croire que les ressources affectées à l'enseignement ne sont pas employées à leur véritable destination. — L'institutrice de Cinco Olivas a annoncé au gouvernement qu'elle a dû fermer son école faute du matériel le plus indispensable ; il lui est dû 2,400 francs d'arriéré. — L'instituteur de Litagos, à qui il est dû seize trimestres, annonce que si jusqu'au mois de décembre aucun acompte ne lui a été payé, il fermera l'école pour chercher une occupation qui lui permette de donner du pain à sa famille.

« La mesure est comble, s'écrie le *Magisterio español*, il n'est pas possible de patienter plus longtemps. Le mot d'ordre *fermeture générale* est répété maintenant par les plus modérés. Aura-t-on recours à ce moyen extrême? Le gouvernement consentira-t-il à ce que l'Espagne se voie infliger cette nouvelle humiliation? »

Hollande. — Le 1er novembre dernier est entré en vigueur, dans les Indes néerlandaises, un nouveau règlement pour les écoles primaires destinées aux Européens et à la partie de la population assimilée aux Européens. Pour l'île de Java, il doit être établi une école publique dans toute agglomération qui peut fournir au moins vingt élèves européens; et pour les îles adjacentes, dans toute agglomération fournissant au moins quinze élèves européens; ces écoles sont également accessibles aux enfants des indigènes qui sont assimilés aux Européens, pourvu qu'ils aient une connaissance suffisante de la langue hollandaise; sont aussi assimilés aux Européens les enfants des soldats noirs jadis amenés d'Afrique à Java et convertis au christianisme. Les écoles sont les unes des écoles mixtes, les autres des écoles spéciales aux filles. Le programme d'enseignement comprend : la

lecture, l'écriture, le calcul, les éléments de la langue hollandaise, l'histoire de la Hollande et des Indes néerlandaises, la géographie, les éléments des sciences naturelles, le chant, le dessin, la gymnastique; et, dans les écoles spéciales aux filles, les travaux à l'aiguille. La surveillance de l'enseignement primaire est remise à un directeur assisté de plusieurs inspecteurs, et aux commissions scolaires locales. Pour l'inspection, les Indes néerlandaises sont réparties en trois divisions : la première comprend une partie de Java (Bantam, Batavia, Cheribon. etc.), Sumatra, et l'ouest de Bornéo; la seconde, le reste de Java (Tégal, Pékalongan, Semarang, Japara, etc.), avec le sud et l'est de Bornéo; la troisième, Célèbes, les Moluques, et diverses petites îles. Outre les écoles publiques, il existe un certain nombre d'écoles privées, qui peuvent recevoir une subvention du gouvernement.

Italie. — Le 19 novembre, dans un banquet qui lui était offert à Rome, M. Cavallotti, le *leader* de l'extrême gauche, a exposé un programme de réforme de l'organisation de l'instruction publique, empreint d'un caractère nettement prononcé de décentralisation et d'économie. Son projet comporte une réforme radicale du système d'administration tout entier. Il voudrait voir substituer, aux nombreuses préfectures actuelles, une division de l'Italie en quatorze grandes circonscriptions administratives autonomes, qui seraient en même temps des circonscriptions financières, judiciaires, scolaires, et de travaux publics. En ce qui concerne spécialement l'instruction publique, il n'y aurait plus que quatorze provéditeurs (au lieu de soixante-neuf) et quatorze universités (il y a actuellement 14 universités de l'État, 4 universités libres, 3 cours universitaires annexés à des lycées, 11 instituts supérieurs, et 11 écoles supérieures spéciales). « Il n'y a pas en Italie un homme sérieux, a dit M. Cavallotti, qui ne dise qu'une des plus graves maladies dont nous souffrons, c'est le grand nombre des déclassés de l'instruction, et que l'enseignement de luxe absorbe des sommes qui seraient bien mieux employées à développer la véritable école populaire professionnelle, d'où sortiront des citoyens utiles à la société et à eux-mêmes, et non des savants affamés, des chasseurs d'emplois, qui encombrent le corps social. »

— La commission pour la revision des programmes de l'enseignement élémentaire a terminé ses travaux, et a présenté le 22 novembre au ministre un fascicule contenant : un rapport au roi; les instructions générales de 1888, qui sont demeurées intactes; et des instructions nouvelles, spéciales, concernant l'éducation et la discipline, la langue italienne, l'arithmétique pratique, l'histoire d'Italie, la géographie, les droits et les devoirs du citoyen, la calligraphie, les notions diverses, le dessin, le chant, la gymnastique, le travail manuel, le programme didactique, l'emploi du temps, les devoirs écrits à l'école et à la maison, les registres, les examens.

Le ministre a exprimé à la commission sa complète satisfaction,

ajoutant qu'il avait pleine confiance dans les avantages que les écoles retireraient des modifications introduites dans les programmes d'enseignement; et il a donné l'ordre d'envoyer à la signature du roi le décret qui approuvera ces nouveaux programmes et les mettra immédiatement en vigueur.

Pérou. — On comptait au Pérou, en 1890, 1,177 écoles, dont 813 étaient entretenues par les conseils scolaires, 31 appartenaient à des associations de bienfaisance, et 333 étaient des établissements particuliers. Les élèves inscrits étaient au nombre de 71,435, dont 53,276 dans les écoles publiques, 3,984 dans les écoles appartenant à des associations, et 14,175 dans les écoles particulières. Le chiffre de la fréquentation moyenne était de 50,432, soit 70.57 0/0 de celui des inscriptions. L'enseignement était donné dans les écoles publiques par 532 instituteurs, dont 289 étaient munis du brevet de capacité, et par 258 institutrices, dont 181 étaient en possession du brevet. Sur les 810 édifices occupés par les écoles publiques, 296 appartenaient aux municipalités, 8 à des communautés, 6 à l'État; 450 étaient loués à des particuliers; et pour 50 on ne possédait pas de renseignements.

D'après le dernier recensement, la population du Pérou est de 2,700,945 habitants.

— Dans le numéro du 1er novembre de la *Escuela Peruana*, nous trouvons une statistique des écoles de la ville de Lima pour le mois d'août dernier. Lima possédait, à cette date, 24 écoles primaires municipales, avec 42 instituteurs et 42 institutrices; les élèves inscrits dans ces écoles étaient au nombre de 5,038 (2,634 garçons, 2,404 filles); le chiffre de la fréquentation moyenne était de 3,548 (1,938 garçons, 1,610 filles). Il y avait 177 écoles privées (41 écoles de garçons, 43 de filles, filles, et 93 mixtes), avec 6,189 élèves inscrits (2,865 garçons, 3,932 filles); le chiffre de la fréquentation moyenne était de 5,493 (2,226 garçons, 3,267 filles).

République Argentine. — Le Conseil national d'éducation, qui est chargé de l'éducation commune dans le district fédéral (Buenos-Aires) et dans les territoires nationaux, a été renouvelé, en août dernier, pour une période de cinq ans. Le docteur Benjamin Zorrilla, qui préside le Conseil depuis sa création en 1884, a été réélu par le Sénat; les quatre autres membres du Conseil, qui sont nommés par le président de la République, sont MM. Garcia, Granel, Reyna et de Nevares.

— Nous avons, dans notre dernier numéro, parlé de la mesure prise par le nouveau directeur des écoles de la province de Buenos-Aires[1],

1. La province de Buenos-Aires ne comprend pas la ville même de Buenos-Aires, capitale fédérale, qui forme un district spécial où les écoles sont dirigées par le Conseil national d'éducation. Le chef-lieu de la province de Buenos-Aires est la ville de La Plata.



le Dr Berra. Il avait ordonné la fermeture momentanée d'environ trois cents écoles dont les instituteurs n'étaient pas brevetés, en se fondant sur l'article 49 de la loi scolaire de 1875, qui ne permet de nommer aux fonctions d'instituteur que des personnes munies du brevet. Cette mesure a soulevé un conflit entre le directeur des écoles et le pouvoir exécutif de la province, et d'un commun accord la question a été portée devant le Sénat provincial. Le Sénat a voté une résolution qui, par dérogation à la loi, autorise le directeur des écoles, aussi longtemps qu'il n'existera pas un nombre suffisant d'instituteurs brevetés, à nommer provisoirement aux fonctions d'instituteur des personnes non brevetées, en leur imposant l'obligation de se présenter à l'examen du brevet dans un délai que la direction déterminera. Le Dr Berra, qui avait simplement voulu mettre un terme à une violation flagrante de la loi scolaire, pourra donc, grâce à la résolution votée par le Sénat, maintenir provisoirement en fonctions les instituteurs qu'il avait révoqués : le principe est sauf, et dans un bref délai la situation des instituteurs non pourvus de brevets pourra être régularisée.

Union américaine. — L'Etat de New-York n'avait pas encore dans sa constitution de disposition relative à l'instruction publique. Toute l'organisation scolaire qui s'est développée dans cet Etat durant l'espace d'un siècle a été créée par simple acte législatif. Cette année, à l'occasion d'une revision de la constitution, il a paru convenable d'introduire dans ce document un article consacrant ce qui a été fait jusqu'ici en matière d'instruction publique. Cet article, qui a été soumis à la sanction populaire le 6 novembre dernier, contient entre autres la disposition suivante :

« Ni l'État ni aucune de ses subdivisions ne pourra employer ni permettre qu'on emploie, directement ou indirectement, aucune partie des revenus, des propriétés ni du crédit publics, pour l'entretien d'aucune école qui serait placée, en tout ou en partie, sous la direction d'une confession religieuse, ou dans laquelle on enseignerait les dogmes ou la doctrine d'une église particulière. »

Uruguay. — Le 30 mai dernier a été promulguée une loi améliorant les conditions financières du service de l'instruction publique, par l'établissement d'un impôt sur les successions et la création d'un fonds spécial de l'instruction publique. Ce fond sera alimenté par le produit de l'impôt sur les successions et par celui d'un certain nombre de taxes déjà existantes, sans compter les donations des particuliers et les subventions annuelles de l'État.

Erratum. — Dans notre numéro du 15 novembre, p. 458, 8e ligne avant la fin, une faute d'impression a défiguré le nom de M. *Alfred Rambaud.*

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME XXV DE LA NOUVELLE SÉRIE

La Presse et les Livres.

Chronique de l'enseignement primaire en France.

Courrier de l'Extérieur.



BIBLIOTHÈQUE

DES

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES

ET DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

Publiée sous la direction de M. Félix MARTEL, inspecteur général de l'instruction publique

OUVRAGES PARUS

CHATEAUBRIAND. **Extraits**, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 50

VOLTAIRE. **Charle**[illegible], Extraits par M. GUY, professeur [illegible] collège. In-12, cart.. . . . . » fr. 75

FÉNELON. **Extraits.** (Télémaque, dialogues et fables), par M. POITRINEAU, inspecteur d'académie. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 25

Robinson Crusoé. Extraits par M. MOSSIER, professeur à l'École normale d'instituteurs de la Seine. In-12, cart.. . . . . » fr. 75

SWIFT. **Extraits de « Gulliver »**, par M. HANNEDOUCHE, inspecteur primaire . . . . 1 fr. 25

WALTER SCOTT. **Quentin Durward** et quelques extraits d'autres œuvres, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. In-12, cart.. . . . . 2 fr. »

DON QUICHOTTE. **Extraits**, par M. E. CARLES, professeur au collège Chaptal. In-12, cart.. . . . . 1 fr. 25

Théâtre classique du XVIIe et du XVIIIe siècle, par MM. Félix MARTEL, inspecteur général de l'instruction publique, et DEVINAT, directeur de l'école normale d'instituteurs du Rhône, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique. . 2 fr. 50

LA FONTAINE. **Fables**, par M. HINZELIN. . . . . 1 fr. 50

Lectures sur la Société française aux XVIIe et XVIIIe siècles par M. ACH. GASQUET, recteur de l'Académie de Nancy. 2 fr. »

Histoire, cours de première année, par MM. VAST, examinateur d'admission à l'École militaire de Saint-Cyr, et JALLIFIER, professeur au lycée Condorcet et à l'École normale supérieure d'instituteurs. . . . . . . 2 fr. »
Cours de deuxième année. 2 fr. 25

Algèbre, par MM. HUE et VAGNIER, professeurs à l'école pratique industrielle et commerciale de Reims, directeurs du *Journal des candidats aux Écoles nationales d'Arts et Métiers*. In-12, cart. 2 fr. 50

Arithmétique, cours de première et de seconde années, par M. GRANDSAIGNAGE, directeur de la section commerciale à l'École pratique industrielle et commerciale de Paris . . . 2 fr. »

Géométrie, premier volume : géométrie plane, arpentage et lever des plans, par MM. HUE et VAGNIER, professeurs à l'École pratique industrielle et commerciale de Reims, directeurs du *Journal des candidats aux Écoles nationales d'Arts et Métiers* . . . 3 fr. »
Cours de deuxième année. 2 fr. 25

Physique, par M. Paul POIRÉ, professeur au lycée Condorcet et à l'École normale supérieure d'instituteurs. In-12 cart.
Cours de 1re année . . . 1 fr. 50
Cours de 2e et 3e années. 2 fr. 50

Chimie, par M. Paul POIRÉ.
Cours de 1re année . . . 1 fr. 50
Cours de 2e et 3e années. 2 fr. 50

Travaux manuels, garçons (texte et dessins), par M. DOIN, inspecteur primaire . . . . 1 fr. »

Agriculture et horticulture, Première année, par MM. MONTOUX, professeur d'agriculture et LAMBERT, directeur de l'école primaire supérieure de Dol. . . . . 2 fr. »

D'AUTRES VOLUMES PARAITRONT ULTÉRIEUREMENT

IMPRIMERIE CHAIX, [illegible], PARIS. — [illegible]. — (Encre Lorilleux).


3 2044 092 938 489
Digitized by Google